

Eötvös Lóránd Tudományegyetem
Bölcsészettudományi Kar

Doktori disszertáció

Kelemenné Széll Zsuzsanna

**SZÖVEGÉRTÉSI KÉPESSÉGEK VIZSGÁLATA 15-16 ÉVES SZAKISKOLAI TANULÓK
KÖRÉBEN**

Nyelvtudományi Doktori Iskola

Prof. Dr. Tolcsvai Nagy Gábor akadémikus, egyetemi tanár, a **Doktori Iskola vezetője**

Alkalmazott nyelvészet doktori program

Prof. Dr. Gósy Mária DSc, egyetemi tanár, a **program vezetője**

A bíráló bizottság tagjai és tudományos fokozatuk

Dr. Adamikné dr. Jászó Anna DSc, professor emeritus, a bizottság elnöke

Klemmné dr. Gonda Zsuzsanna PhD, a bizottság titkára

Antalné dr. Szabó Ágnes egyetemi docens, hivatalosan felkért bíráló

Dr. Horváth Viktória PhD, tudományos munkatárs, hivatalosan felkért bíráló

Dr. Horváth Zsuzsanna PhD, oktatáskutató, bizottsági tag

Dr. Hámori Ágnes tudományos munkatárs, **dr. Lócsi Tamás** adjunktus póttagok

Témavezető és tudományos fokozata

DR. TÚRINÉ DR. RAÁTZ JUDIT PhD, főiskolai tanár

ADATLAP
a doktori értekezés nyilvánosságra hozatalához

I. A doktori értekezés adatai

A szerző neve: Kelemenné Széll Zsuzsanna

MTMT-azonosító: 10054558

A doktori értekezés címe és alcíme: Szövegértési képességek vizsgálata 15-16 éves szakiskolai tanulók között

DOI-azonosító: 10.15476/ELTE.2019.040

A doktori iskola neve: Nyelvtudományi Doktori Iskola

A doktori iskolán belüli doktori program neve: Alkalmazott nyelvészet doktori program

A témavezető neve és tudományos fokozata: Dr. Türrné dr. Raácz Judit PhD, főiskolai tanár

A témavezető munkahelye: Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Mai Magyar Nyelvi Tanszék

II. Nyilatkozatok

1. A doktori értekezés szerzőjeként

a) hozzájárulok, hogy a doktori fokozat megszerzését követően a doktori értekezésem és a tézisek nyilvánosságra kerüljenek az ELTE Digitális Intézményi Tudástárban. Felhatalmazom az ELTE BTK Doktori és Tudományszervezési Hivatal ügyintézőjét, Manhercz Mónikát, hogy az értekezést és a téziseket feltöltse az ELTE Digitális Intézményi Tudástárba, és ennek során kitöltse a feltöltéshez szükséges nyilatkozatokat.

b) kérem, hogy a mellékelt kérelemben részletezett szabadalmi, illetőleg oltalmi bejelentés közzétételéig a doktori értekezést ne bocsássák nyilvánosságra az Egyetemi Könyvtárban és az ELTE Digitális Intézményi Tudástárban;

c) kérem, hogy a nemzetbiztonsági okból minősített adatot tartalmazó doktori értekezést a minősítés (dátum)-ig tartó időtartama alatt ne bocsássák nyilvánosságra az Egyetemi Könyvtárban és az ELTE Digitális Intézményi Tudástárban;

d) kérem, hogy a mű kiadására vonatkozó mellékelt kiadó szerződésre tekintettel a doktori értekezést a könyv megjelenéséig ne bocsássák nyilvánosságra az Egyetemi Könyvtárban, és az ELTE Digitális Intézményi Tudástárban csak a könyv bibliográfiai adatait tegyék közzé. Ha a könyv a fokozatszerzést követően egy évig nem jelenik meg, hozzájárulok, hogy a doktori értekezésem és a tézisek nyilvánosságra kerüljenek az Egyetemi Könyvtárban és az ELTE Digitális Intézményi Tudástárban.

2. A doktori értekezés szerzőjeként kijelentem, hogy

a) az ELTE Digitális Intézményi Tudástárba feltöltendő doktori értekezés és a tézisek saját eredeti, önálló szellemi munkám és legjobb tudomásom szerint nem sértem vele senki szerzői jogait;

b) a doktori értekezés és a tézisek nyomtatott változatai és az elektronikus adathordozón benyújtott tartalmak (szöveg és ábrák) mindenben megegyeznek.

3. A doktori értekezés szerzőjeként hozzájárulok a doktori értekezés és a tézisek szövegének

Plágiumkereső adatbázisba helyezéséhez és plágiumellenőrző vizsgálatok lefuttatásához.

Kelt: Budapest, 2019. 02. 15.


a doktori értekezés szerzőjének aláírása

Tartalom

I. BEVEZETÉS	6
II. SZAKIRODALMI HÁTTÉR	13
2. 1. A szakképzés helyzete	13
2. 1. 2. Szakiskolai tanulók mérése	21
2. 2. A tanulás	23
2.2.1. A tanulás elméleti megközelítései	23
2.2.2. A tanulást befolyásoló tényezők	25
2. 2. 3. A tanulás formái, reformpedagógiai törekvések	29
2. 3. A kooperatív módszerek	32
2. 3. 1. A kooperatív tanulás története, megjelenése Magyarországon	32
2.3.2. A kooperatív tanulás fogalma, alapelvei	37
2.3.3. A kooperatív tanulás és a hagyományos csoportmunka	44
2. 4. Az olvasás	45
2.4.1. Az olvasás története	45
2.4.2. Az olvasás jelentősége	46
2. 4. 3. Társadalmi elvárások, az olvasás szerepének változása	48
2.4.4. Olvasáskutatói irányzatok	50
3. 4. 5. Az olvasás fogalma, olvasási modellek	50
2.4.6. Az olvasás és az agy	53
2.4.7. Az olvasási motiváció és modellje	57
2. 5. Szöveg, szövegértés	61
2.5.1. A szöveg, a szövegértő olvasás	61
2.5.2. A memória szerepe a szövegértésben	70
2.5.3. A szövegértés sikerét befolyásoló tényezők	74
2.5.4. A szociolingvisztika és a szövegértés összefüggései	79

2. 5. 5. A jó olvasó ismérvei és olvasási-szövegfeldolgozási stratégiái	81
III. A KUTATÁS BEMUTATÁSA	83
3.1. A kutatás célja, elrendezése.....	83
3.2. A minta	85
3.2. 1. A kísérleti iskola bemutatása.....	85
3.2.2. A tanárok	87
3.2.3.. A mintaválasztás szempontjai	89
3.3 A mérőeszközök.....	92
3.3. 1. A tanári kérdőív	92
3.3.2. A szövegértés feladatlap.....	93
3.3. 3. A javítási értékelési útmutató	97
3.3.4. A kooperatív tanulás kérdőíve.....	98
3.3.5. A szociális háttér kérdőíve	100
3. 3. 6. A késleltetett utóteszt: az interjú	101
3.4. Elemzési módszerek	102
3.4.1. Statisztikai eljárások.....	102
3.4.2. Interjú módszer.....	103
IV. HIPOTÉZISEK	104
V. AZ EREDMÉNYEK ÉRTELMEZÉSE	105
5. 1. A szövegértési teszt eredményei	105
5.2. A nemek szerinti fejlődés vizsgálata	118
5.3. A hátrányos helyzetű és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók szövegértése	129
5.4. A szövegértési képességek fejlődése a feladatok nehézségi szintje szerint	136
5.5.A kooperatív tanulás kérdőívének mérési eredményei.....	152
5.5.1.A tantárgyi attitűdök.....	153
5.5.2.A csoportos munkaformák	157

5.5.3.A tanítási órakeret változtatása.....	158
5.5.4.A kooperatív munkaforma kedveltsége.....	161
5.6.A késleltetett utóteszt: az interjú	163
VI. KÖVETKEZTETÉSEK	170
6.1.Az eredmények értelmezése	172
6.2.A hipotézisek értelmezése	173
VII. ÖSSZEGZÉS	178
VIII. FELHASZNÁLT IRODALOM	181
IX. Jogszabályok:	175
X. MELLÉKLETEK	176

„Kevésbé az a fontos, hogy mit tanulnak a gyerekek az iskolában, inkább az, hogy hogyan tanulják, mert ez meghatározza a tudásuk felhasználását egész életük során.”

Max Plancot

I. BEVEZETÉS

A mindennapi tapasztalat azt mutatja, hogy megváltozott a világ, az iskolából kikerülő diákok új kihívásokkal néznek szembe. Az oktatáson belül is egyre újabb nézetek látnak napvilágot. Minden azt mutatja, hogy a jelenlegi oktatással, az oktatásban zajló folyamattal baj van. Sok esetben különböző, egymásnak ellentmondó nézetek ütköznek, azonban mindegyik egyöntetűen állítja, hogy napjaink iskolarendszere nem működik megfelelően (É. Szabó, 2003; Halász, 2007; Mészáros, 2013). Az utóbbi időben jelentősen megváltozott a társadalmi elvárás az iskolákkal, az oktatással szemben, s a pedagógus közösségben egyre inkább központi problémává válik az oktatás eredményességének a megkérdőjelezése. Napjaink iskolájának a 21. század eddig soha nem látott kihívásaira kell felkészíteni a gyermekeket. Nem tudjuk még, hogyan, milyen irányba változik a társadalom, a gazdaság, a munka világa. Fischer György szerint kialakulóban van napjainkban egy új gazdaság, amelyet információs gazdaságnak, információs társadalomnak is neveznek. Ez azt jelenti, hogy az árutermelés világa átalakul az információtermelés világává. Tudjuk, hogy az emberi gazdálkodás történetét a bronzkor óta egészen mostanáig az áruk termelése és cseréje jellemezte (Fischer, 2001). Schüttler határozottan állítja, hogy a gazdaság, de az egész világ is arról szól, hogy információkat termelünk és cserélünk. Ebben a világban alapvetően megváltozik a releváns tudás tartalma. Az iskola, az oktatás alapp problémája, hogy képtelen követni ezt a változást (Schüttler, 2001). A napjainkban zajló reformok, a pedagógustüntetések, az oktatást irányító szervek és a pedagógusok között folyó kerekasztal beszélgetések nem vezettek eddig eredményre. A pedagógusok az oktatás megreformálását követelik, jelezve, hogy napjaink iskolái nem a szülők, a diákok, a társadalom elvárásai szerint működnek. Mátrai Zsuzsa úgy fogalmaz, hogy megváltozott körülöttünk a világ, és az iskola nem fejlődik vele. A pedagógusok lemaradtak, az oktatásügy pedig nem bírja felvenni a versenyt ezzel a dinamikusan fejlődő társadalommal (Mátrai, 2004).

Mai modern társadalmunkban a mindennapi élet folyamatai, a gazdasági folyamatok, a termelés, az intézmények mindennapi munkája a dolgozók rendszeres együttműködését, kooperációját igénylik (Benda, 2007). Ha az együttműködés nem jön létre, vagy folyamatosan nem képesek a résztvevők megújítani, fenntartani, a termelési folyamat hatékonysága csökken, a társadalmi viszonyok negatív irányba változnak. Benda szerint semmi sem életképes, ha az emberek nem tudnak egymással megfelelően, hatékonyan együttműködni (Benda, 2007). Érthető tehát, hogy a kooperációs képességek megléte alapvető képességgé vált a mindennapi élet, a rendszeres munkavégzés, a hatékony termelés során. Jól kifejezi ezt az igényt a több európai munkáltatói szervezet által a 2000-es évek elején megjelentetett dokumentum: A tanári szakma helyzetbe hozása és az iskolavezetés modernizálása (Benda, 2007).

A szülők iskolába küldik gyermeküket, hogy a diákok okosabbak legyenek, tudást és ismereteket kapjanak tanáraiktól, elsajátítsák mindazt, amit a későbbi életük során a mindennapi életben használni tudnak majd. Az iskola első és legkiemelkedőbb feladata tehát az, hogy a tanítványokat eredményesen felkészítse a továbbtanulásra és a felnőtt életre. A felnőtt életben alapvető készségek együttese a szövegértő olvasás. Az iskolában is ez az egyik legfőbb terület, amelyen biztos ismereteket, valamint jártasságot kell szereznie tanulmányai befejezéséig egy iskolába belépő gyermeknek. A legnehezebb feladat az oktatási rendszer elején álló gyermeknek az olvasás megtanulása, a biztos betűismeret megszerzése. Azt várnánk, hogy ez egy viszonylag gyorsan lezajló folyamat legyen, azonban a tapasztalat azt mutatja, hogy egyre több gyermeknél ez az elsajátítási folyamat akadályokba ütközik, és a vártnál lassabban, vagy hibásan megy végbe (Csépe 2006). Az értő olvasás a mechanikus olvasással együtt, egy időben, vele párhuzamosan jelenik meg és fejlődik. A mechanikus olvasás során jut el a tanuló odáig, hogy a betűket összekapcsolva értelmes szavakat tudjon elolvasni. Amikor pedig már nem csupán a betűk felismerése, összekapcsolása köti le az olvasó figyelmét, képessé válik az olvasott szavak felfedezésére is, így értő olvasóvá válik, döntéseit önmaga és a társadalom számára hasznosan hozza meg (Gósy, 2005; Adamikné, 2006; Csépe, 2006). Kutatások sora igazolja (Adamikné, 2006; Molnár és Józsa 2006; Szávai, 2009; Józsa és Steklács, 2009), hogy egy jó szövegértő mindig hatékonyabban képes tanulni, szakmát elsajátítani, diplomát szerezni. Nagyobb esélye van a munkaerőpiacon is, valamint sikeresebb életpályát futhat be, hatékonyabban intézheti állampolgári és közéleti ügyeit. Az iskola feladata ezen a ponton kiemelkedő. Az itt zajló olvasástanítás ugyanis nem rekedhet meg a mechanikus olvasás

szintjén, el kell juttatnia a pedagógusnak a gyermeket arra a szintre, amikor elsajátított olvasási képességeit felhasználva képes új ismeretek birtokába jutni. Ez csak az értő olvasás elsajátításával érhető el. Az értő olvasás az iskolai boldogulás alapja, hiszen minden tantárgy tanulásánál szükség van rá, de a mindennapi életben is kudarcok sora vár rá, ha nem birtokolja ezt a képességet. A családi életben, a munka világában, a továbbtanulás esetén szövegek sorával találkozunk. Az életvezetés során sokféle döntési, választási helyzetbe kerülünk. Az egyén saját felelőssége, hogy az előtte álló lehetőségek közül válasszon és felelősségteljesen döntsön.

Az iskolákkal szembeni elvárás az, hogy a tanulókat felkészítse az előttük álló életre, miközben a világ folyamatosan változik, fejlődik (Kelemenné, 2013). Egyre bővül azoknak az ismereteknek és információknak a köre, melyeket el kell sajátítani az osztálytermekben. Az iskola falain kívül is megsokszorozódtak a társadalmi, gazdasági, politikai problémák, s a körülöttünk lévő világ egyre komplexebbé válik. Mindezek hatással vannak a családok életére, az iskolákban folyó oktató-nevelő munkára egyaránt. Kelemenné szerint a pedagógusok feladata egyre nehezebb, az ismeretek átadásán túl újabb feladatok hárulnak rájuk. Kibővültek a tudás átadásának színterei: az IKT-lehetőségek, a globalizáció, az EU-kérdések és annak integrációs törekvései hatására. Megvalósulni látszik a LIFELONG LEARNING, az élethosszig tartó tanulás koncepciója is, amely az 1996-os megjelenése óta a társadalmi életben lezajló változásokra választ és megoldást is adhat (Kelemenné, 2013).

A 2003-as NAT leszögezi, hogy a kommunikációs kultúrát minden ma iskolába járó gyermeknek el kell sajátítani, ők ugyanis a jövő generációja, akiket fel kell készítenünk arra, hogy az információs korban felnőttként élni, dolgozni, alkotni, tanulni, művelődni, szórakozni tudjanak, hogy képesek legyenek megkülönböztetni az értékes és az értéktelen híreket, jelzéseket, tudásukat pedig folyamatosan frissítsék, bővítsék. A NAT előírása szerint el kell sajátítaniuk az információ szerzésének, feldolgozásának, tárolásának, továbbításának technikáit, valamint meg kell ismerniük az információkezelés jogi és etikai szabályait (NAT, 2003). A NAT szerint a mai társadalom azt várja a diákoktól, hogy az iskolapadból kikerülve tudjanak hatékonyan kommunikálni, érthetően, világosan, érvekkel alátámasztva fejezzék ki a gondolataikat, s képesek legyenek teamekben dolgozni, társaikkal hatékonyan együttműködve problémákat megoldani, kreatívan gondolkodni.

Közel harmincöt évvel ezelőtt indult el érezhető változási folyamat az oktatásban, amelynek fő célja az volt, hogy az iskolák falai közé bekerüljenek a modernebb, önálló ismeretszerzésen alapuló tanulási-tanítási formák. A hagyományos, azaz csak a pedagógus magyarázatán alapuló tanítási módszer helyett szükségessé vált a tanulók motiváltságára építő oktatási formák alkalmazása. Az eddig megszokott frontális tanulási-tanítási formákat ideje volt lecserélni, s az egyéni különbségekhez alkalmazkodó, sokszínű pedagógiai gyakorlat kezdett elterjedni. Mára az akadémiai tudásról a hangsúly a hasznosítható tudásra került át (Csapó, 2002; Kelemenné, 2013). Nagy József szerint joggal beszélhetünk a hagyományos, azaz csak frontális munkaformát alkalmazó, a tanár közlésén alapuló pedagógiai kultúra csődjéről az oktatás-nevelés minden területén, de leginkább a kognitív fejlődés, az értelem kiművelése és a szociális kompetencia, vagyis a társas viselkedés terén (Nagy, 2005). Megváltozott körülöttünk a világ, a társadalmi környezet, megjelentek a multimédiás eszközök, a mindennapi életben is elterjedtek az infokommunikációs és audiovizuális eszközök, az osztálytermekben pedig jelen vannak az IKT-eszközök. Mégis azt kell mondjuk, hogy az iskolák életében inkább a hagyományos eszközök használata a jellemző. Ez azonban nem ad lehetőséget a gyermeki kreativitás, az önmegvalósítás kiteljesedésére.

A tantárgyak „diszciplináris logika” szerinti tanítása helyett nevelési célok jelentek meg az oktatásban, mára a hangsúly a kompetenciák fejlesztésére tevődött át (Ádám, 2016). A tartalmi változások is lényegesesek, előtérbe kerültek a használható mindennapi ismeretek: az életviteli, egészségügyi, orvosi, gazdasági, pénzügyi, informatikai, technológiai, jogi, pszichológiai, kommunikációs, menedzsment, logisztikai, politológiai, médiaismeretek, az általános műveltség, a tájékozottság megszerzése (Ádám, 2016). Fontossá váltak eddig nem tanított ismeretek is, például gondolkodás aktuális hétköznapi problémákban. Hangsúlyossá vált a lexikális tudás és a memorizálás helyett a gyakorlat, az ismeretek alkalmazása. Ádám rávilágít, hogy mára új fejlesztési területek és nevelési célok erősödtek meg az oktatásban, így az önismeret, a fenntarthatóság, a környezettudatosság, a pályaeorientáció, a gazdasági és pénzügyi nevelés, a médiatudatosság, a tanulás tanítása. Szerinte a megváltozott körülmények között a pedagógusoknak kiemelt figyelmet kell fordítani a 4K kiművelésére: a kommunikációra, a kooperációra, a kreativitásra és a kritikus gondolkodás fejlesztésére (Ádám, 2016).

Az időben nem tudunk hosszú távon előre tekinteni, így nem tudjuk megítélni azt sem, lesz-e a 21. vagy 22. században, netán még később a távoli jövőben a napjainkban alkalmazott

pedagógiai módszerektől eltérő, jellemző, mégis sajátos, de tömegesen alkalmazott pedagógiai paradigma. Az azonban tény, hogy napjainkban a legsikeresebb oktatási rendszert működtető országokban - Finnország, Észtország és más országok - a kooperatív tanulásnak kiemelkedő és teljesítményt meghatározó szerepe van. Benda szerint úgy tűnik, a kooperatív módszert az iskoláikban sikeresen alkalmazó országok továbbra is vezető, de mindenképpen domináns szerepet töltenek be majd a világgazdaságban, míg azok az országok, ahol ezt a gyakorlatot ténylegesen nem alkalmazzák az oktatásban, lemaradnak és háttérbe szorulnak.

A dolgozatban bemutatott kutatás szerteágazó, számos fontos tudományterület eredményeit magába foglalja. A szövegértés vizsgálata elsősorban az olvasási és a gondolkodási képességekkel áll kapcsolatban, nem az elsajátított lexikális tudást méri, hanem az elolvasottak, megtanultak alkalmazásának, hasznosításának a képességét. Hajlamosak vagyunk a szövegértés problémáját csak olvasástechnikai kérdésként kezelni, azaz lebontani dekódolási szakaszra, amikor a vizuális inger hatására a betűknek megfelelő beszédhangokat kiejtjük, illetve kódolási szakaszra, amikor a morfológiai szerkezet felismerése és a jelentés azonosítása történik. Tény, hogy a szövegértés minőségében az olvasástudásnak óriási szerepe van. Az olvasottak megértése azonban ennél sokkal több tényezőtől függ. Meghatározza a beszédpercepciók mechanizmus korszpecifikus működése, az elhangzó beszéd megértésének szintje, a grammatikai tudás, sőt a tipográfia is (Gósy, 2005; Adamikné, 2006; Csépe, 2006). Az értő olvasás feltételeit Gósy a következőkben foglalja össze: a vizuális dekódolás pontossága, a betű-beszéd-hang kapcsolat felismerése és tudatos alkalmazása, a vizuális bemeneten alapuló beszédészlelési folyamatok jó működése, a mentális lexikon megfelelő aktiválása, a morfológiai jegyek és szintaktikai szerkezetek felismerése, elvárt asszociációs működések, azaz a grammatikai és jelentéstani szerkezetek egymáshoz viszonyított megértése és értelmezése (Gósy, 2008). Mindezekhez jó munkamemória és hosszú távú memória, valamint megfelelő feldolgozási tempó szükséges (Gósy, 2008). A szöveg nehézsége, olvashatósága mellett annak megértésére hatással vannak az olvasónak a világról alkotott háttérismeretei és a szövegértés mikrokészségei is (Antalné, 2003). Ilyen készségek a háttértudás mozgósításának a képessége, a szövegegész és a szövegegységek közötti összefüggés megértésének a készsége, a beszédaktusok feltárásának a készsége, az ismeretlen jelentésű szavak iránti tolerancia, a rövidtávú memória, a jóslás képessége, a kitalálás, mint problémamegoldó képesség, az empátia, a kohéziós eszköztár és a diskurzus folyamatát jelző kifejezések ismerete.

Jelen kutatás elméleti háttere ezeket mutatja be, figyelembe véve a kognitív pszichológia, a nyelvészet, a pedagógia, a pszicholingvisztika, a diskurzuselemzés és az anyanyelv-pedagógia elméleti ismereteit és eredményeit is.

A különböző tudományterületek eredményeit felhasználva jelen dolgozat anyanyelvpedagógiai szempontból közelíti meg a témát. A kutatás eredményeivel a sikeres és eredményes anyanyelv-tanítás, és az eredményes információfeldolgozás mindennapi tanításához szeretnék egy kipróbált módszertani gyakorlatot bemutatni. Mivel az információ feldolgozása értékévé vált napjainkban, ennek sikeres elsajátítása elengedhetetlen az iskolákban. A pedagógusok olykor tehetetlenül állnak a hátrányos helyzetű (HH-s) és a halmozottan hátrányos helyzetű (HHH-s) tanulók oktatása során felmerült problémákkal szemben. Most olyan módszertani eljárás hatását mutatom be, amely segíthet színesebbé, érdekesebbé és sikeresebbé tenni tanítást a jövőben. Az értekezés kitér a tanulás kérdéskörének bemutatására, majd részletezi a kooperatív munkaforma sajátosságait. Bemutatja az olvasás és a szövegértés alapösszefüggéseit, valamint kitér a memória szövegértésben betöltött szerepére is. Mindezek szükségesek ahhoz, hogy az iskolai tanulási folyamat eredményességét mérjük. Jelen dolgozat a magyar nyelv és irodalom szakos tanárok munkáját segíti azáltal, hogy a HH-s, HHH-s tanulók szövegértési képességéről ad képet. A módszer segítheti őket abban, hogy saját maguk is alkalmazva, a kapott eredményeik alapján elkészíthetik tanítványaik egyéni fejlesztési tervét, nyomon követhetik minden egyes tanuló egyéni fejlődését, a későbbiekben ehhez igazítva további fejlesztésüket. Mindez hatékonyan segítheti a későbbi tanári munkát. A kapott eredmények emellett minden olyan pedagógus munkáját is megkönnyíthetik, akik időt áldoznak saját szakterületükön a szövegértés fejlesztésére. Jelen dolgozat hosszú távon befolyással lehet a készülő tankönyvek, tanmenetek, tananyagok, segédanyagok kidolgozására, a helyi tantervek kialakítására is, esetlegesen a kifejezetten HH-s és HHH-s tanulók számára készülő munkatankönyvek, munkafüzetek, tananyagok kialakítására.

Az elméleti összefoglaló után a 3. fejezetben a dolgozat egy empirikus kutatás részleteit mutatja be. A kutatás során kontrollcsoportos kísérletet folytattunk egy tanéven keresztül 15 és 16 éves szakiskolai tanulók körében, s jelen kutatásom a kooperatív tanulási technikával folytatott pedagógiai tanítási-tanulási munkaformának a hatását vizsgálja. Ehhez kapcsolódva

kitér a háttérváltozókkal való összefüggésekre, majd a kontrollcsoportos kísérlet hatását késleltetett interjú esetében is vizsgálja. Az 5. fejezet mutatja be az eredményeket, majd pedig az ebből levont következtetéseket ismerteti a 6. fejezetben. A dolgozat zárásaként a 7. fejezetben nem csak összegzést, az eredmények értelmezését találjuk meg, hanem egy rövid kitekintést is olvashatunk, mely a kutatás folytatásának új irányait is kijelöli.

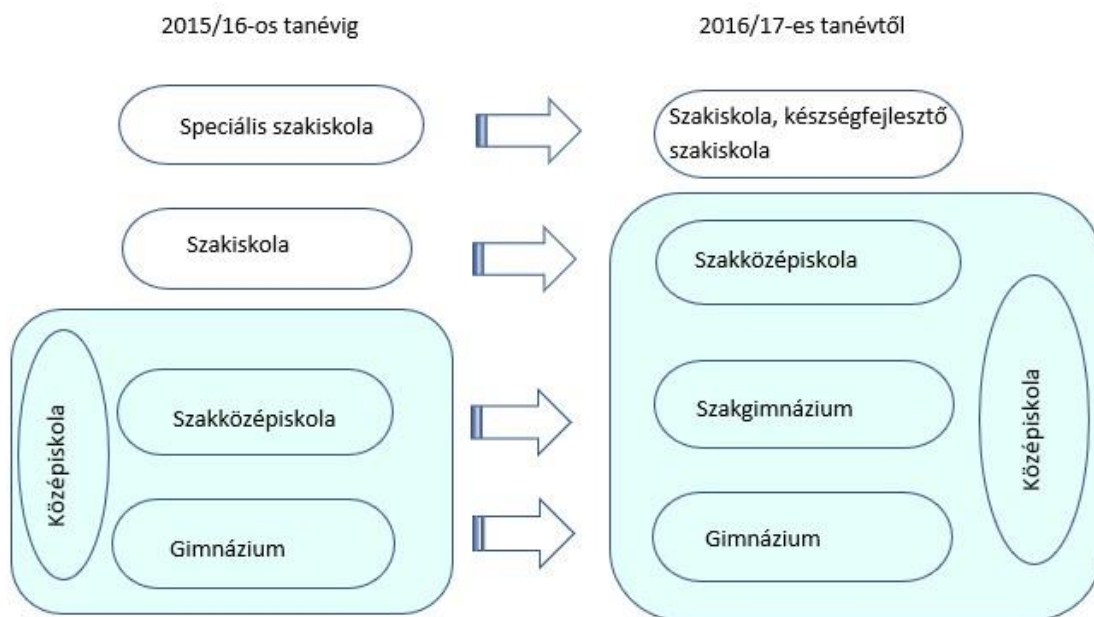
A dolgozatom egyes fejezeteinek megírásakor felhasználtam korábbi publikációim anyagát is. A kooperatív tanulásról szóló tanulmányom az *Anyanyelv - pedagógia* című szaklapban jelent meg (Kelemenné, 2012). A tantárgyi attitűdök és a kooperatív tanulás összefüggéseit vizsgáltam a HUNRA konferencián bemutatott előadásomban (Kelemenné, 2011a), valamint a Vályi András konferencián elhangzott előadásomban is (Kelemenné, 2011b). A dolgozat egyes részeiben a Szegedi Tudományegyetemen ugyanebben a témában írt szakdolgozatom kutatási anyagát is felhasználtam.

II. SZAKIRODALMI HÁTTÉR

2. 1. A szakképzés helyzete

A középfokú oktatásban a 2016/2017-es tanévtől kezdve történt jelentős átalakulás.

„A szakképző intézmények neveinek változásán túl részben az ellátott feladatok is módosultak. A korábbi speciális szakiskolák neve szakiskolává és készségfejlesztő iskolává módosult, a korábbi szakiskolák neve szakközépiskola lett, a régi szakközépiskolák pedig szakgimnáziumokká alakultak. Az új rendszerben működő szakiskolák a többi tanulóval együtt haladásra képtelen, sajátos nevelési igényű tanulókat (SNI) készítik fel szakmai vizsgára; a készségfejlesztő iskolák a középsúlyos SNI-s tanulók számára nyújtanak az életkezdéshez, munkába álláshoz ismereteket. Az új rendszerű szakközépiskolákban a tanulók az első 3 évben szakképesítést szereznek, ezt követően a diákoknak lehetőségük van további két, érettségire felkészítő évfolyam elvégzésére, majd érettségi vizsgát tehetnek. A szakgimnáziumokban az első négy év elvégzése után szakmai érettségit tesznek a tanulók, további egy évfolyam elvégzésével pedig érettségihez kötött szakképesítést is szerezhettek. A gimnáziumok esetében nem történt változás. Az érettségit adó középfokú oktatási intézmények, mint gyűjtőfogalom tartalma is változott. Korábban a gimnázium és szakközépiskola tartozott ebbe a kategóriába, az új rendszerben a szakközépiskola, gimnázium és szakgimnázium együttesére terjed ki.” (Statisztikai Tükör, 2016). A változásokat összefoglalóan mutatja az 1. ábra.



1.ábra

Intézményi megnevezések a középfokú oktatásban

2016 szeptembere előtt és után

(KSH, 2017)

Jelen dolgozat ezeket a névváltozásokat nem követi, részben a könnyebb nyomon követhetőség érdekében, részben azért sem, mert a konkrét mérések időpontjában - 2015/2016-os tanév - ezek a változások még nem voltak érvényben. Az általunk felhasznált szakirodalom jelentős része a dolgozat készítésének időpontjában szintén a hagyományos szakiskola, szakközépiskola elnevezéseket alkalmazza.

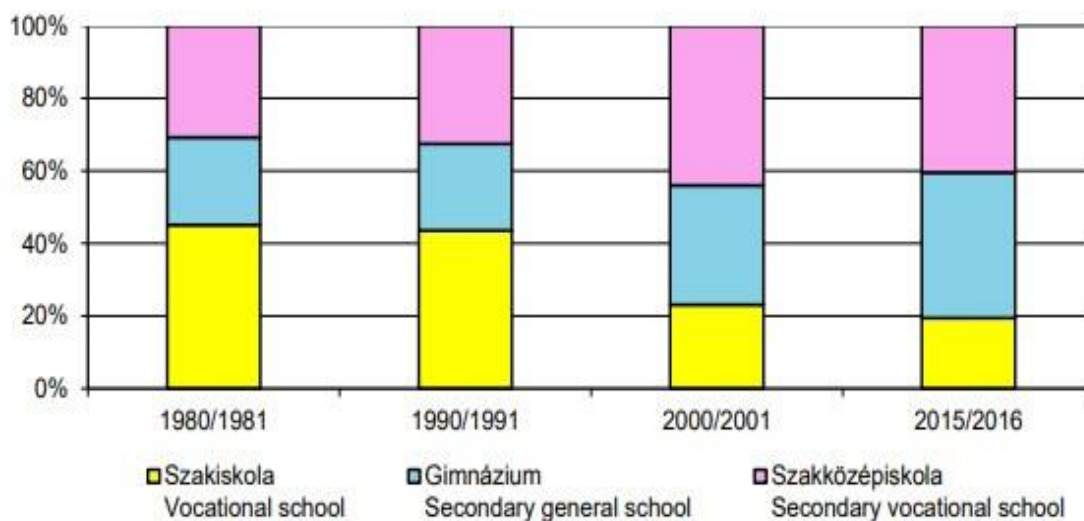
Ma Magyarországon a tanulói létszám folyamatos csökkenését tapasztalhatjuk a közoktatás kezdetétől egészen az egyetemekig. Az évtizedek óta tartó csökkenés alapvetően demográfiai eredetű (KSH, 2017). A középfokú oktatási intézmények nappali rendszerű képzéseinek a KSH adatai szerint a 2015/2016-os tanévben 451 ezer fő tanult, ez 20 ezer fővel - 4,2%-kal - kevesebb volt, mint egy évvel korábban. Ez összhangban van az érintett korosztály létszámának alakulásával. Az oktatásban résztvevők száma eltérő mértékben, de minden iskolatípusban csökkent. Az érettségit nem adó szakiskolákban több mint 12%-kal esett vissza

a tanulói létszám, így jelen tanévben 12 ezerrel kevesebben, összesen majdnem 88 ezren tanulnak ebben a formában, arányuk a középfokú oktatásban résztvevők között - közel 2 százalékponttal – 21%-ról 19%-ra csökkent (KSH, 2016).

A szakiskolai és speciális szakiskolai képzésekben ez még inkább szembetűnő. A középiskolai demográfiai létszámot emellett jelentősen módosította az utóbbi években bevezetett tankötelezettségi törvény. Az 1996-ban bevezetett törvény szerint a tanulók 18. életévükig tankötelesek voltak, majd 2012-ben életbe lépett egy újabb rendelkezés, amely szerint a tankötelezettség annak a tanévnek a végéig tart, amelyben a tanuló a tizenhatodik életévét betölti. Kivételt képeznek azok a tanulók, akik tanulmányaikat az iskolai nevelés-oktatás kilencedik évfolyamán a 2011/2012 tanévben, vagy azt megelőzően kezdték meg. A törvény szerint az ő tankötelezettségük annak a tanítási évnek a végéig tart, amelyben a tizennyolcadik életévüket betöltik. Az sajátos nevelési igényű (SNI-s) tanulók tankötelezettsége pedig meghosszabbítható annak a tanévnek a végéig, amikor a tanuló a 23. életévét betölti. Erről azonban szakértői bizottságnak kell döntenie, mondja ki a Nkt.72.§ 3. A 18. éves korig tartó tankötelezettség annak a tanévnek a végéig tart, amelyikben a tanuló betölti a tizennyolcadik életévét” (net.jogtár.hu, 2017).

Az általános iskolát eredményesen befejező tanuló a továbbiakban középiskolába léphet. A jobb képességű és továbbtanulni vágyó diákok a gimnáziumokat, az érettségit adó szakközépiskolákat célozzák meg. A kevésbé jó képességű, rosszabb szociális-kulturális háttérből érkező diákok a szakiskolai képzés felé lépnek tovább.

A középfokú nappali rendszerű oktatásban résztvevők száma minden iskolatípusban csökkent, ahogyan ezt a 2. sz. ábra adatai is mutatják. A szakiskolák, a speciális szakiskolák tanulólétszáma 12,4 %-kal alacsonyabb az előző tanévinél. A gimnáziumi és a szakközépiskolai tanulólétszám csökkenése is tovább folytatódott, a 2015/2016-os tanévben az előző évhez képest a szakközépiskolai nappali tanulólétszám 3,3%-kal, a gimnáziumi nappali tanulólétszám 0,7 %-kal csökkent. Míg 1990/91-ben a középfokú oktatásban résztvevő tanulók 44%-a szakiskolában (szakmunkásképzőben) tanult, addig 2015/2016-ban arányuk 19% volt. Az általános képzést nyújtó és a felsőfokú tanulmányokra eredményesebben felkészítő gimnáziumok részaránya 24%-ról 40%-ra emelkedett. A szakközépiskolába járó tanulók aránya pedig 33%-ról 40%-ra változott.



2. ábra
A középfokú oktatás szerkezetének változása a
nappali rendszerű képzésben 1980-2015

(Statisztikai Tükör, 2016)

Legtöbbjüknek gyenge a tanulmányi eredménye, így nem felelnek meg egyetlen más középiskola elvárásainak sem. Az 1970-es években még ebben az iskolatípusban tanult egyegy korosztály közel 50%-a. Sz. Csóka szerint akkor is magas volt az ide bekerült tanulók között a gyengén motivált, hiányos tudással rendelkezők aránya. Ma azért tűnik rosszabbnak a helyzet, mert a tanulóknak már csak alig 20%-a kerül ebbe az iskolatípusba - nyilatkozta 2007ben Sz. Csóka Beáta (Sz. Csóka, 2007). Később kissé javult a helyzet, hiszen 2008-ban ismét 21% tanult a szakiskolákban, 2010-ben ez a szám 24%-ra nőtt, de azóta folyamatosan csökken. 2012-ben 23,5%-ra, majd 2014-ben 21%-ra esett vissza, ami azt jelenti, hogy ebben az iskolatípusban 100032 fő tanult, szemben a gimnáziumokkal, ahol ugyanekkor 182228 fő folytatta tanulmányait. Az érettségit adó szakközépiskolákban pedig ugyanebben az időben 188762 fő tanult (KSH, 2016). Az adatokból kitűnik, hogy mindkét iskolatípusban közel kétszer annyian igyekeztek végzettséget szerezni. További csökkenés figyelhető meg a szakiskolákban a 2016-os tanévben, amikor 18%-ra esett vissza a tanulólétszám (KSH, 2016).

A csökkenő tanulói létszám azt jelzi, hogy ez az iskolatípus az utóbbi években tanulóihiánnyal küzd. A mai szülők igyekeznek olyan iskolákba adni gyermekeiket, amelyekben érettségit szerezhettek, s nagyobb esélyük van a későbbi továbbtanulásra vagy minőségileg jobb munkakör betöltésére.

A szakiskolába kerülők számára ez az út egyre jobban bezárul gyenge bizonyítványuk miatt. Ők rendszerint éveken át tartó, többszörös kudarcok után, mivel más lehetőségük nincs, kerülnek szakiskolákba. Az általános iskola tanévei alatt megtapasztalták, hogy nem képesek lépést tartani a többiekkel, állandó a lemaradásuk, nem értik meg a tananyagot, a többiekhez képest gyengén teljesítenek. Képtelenek voltak lépést tartani az egyre nehezedő feladatokat is megoldó társaikkal, s egy idő után már nem is akartak megfelelni a velük szemben támasztott követelményeknek (Kelemenné, 2013). Érezték, hogy az elvárásoknak nem képesek megfelelni, s mindezt sok esetben még motivátlanságuk, fegyelmezetlenségük is tetézte.

Számukra ebből a helyzetből egyetlen út vezethetne ki, azonban az iskolarendszer ezt is elzárja előlük. Másodszor is kudarcra ítéltetnek, ugyanis, ha valamilyen szakterület érdekelné is őket ennyi kudarc után, s más típusú iskolába szeretnének menni, oda korábbi gyenge teljesítményük miatt nem veszik fel őket. Azt is tudomásul kell venniük, hogy ha megfelelnek is a bekerülés követelményeinek, lemaradásuk, tudáshiányuk miatt nem állnak meg a helyüket, mondja Kelemenné (2013). Hiába van meg bennük még az érdeklődés, a részterületeken bizonyított képességük, a rossz általános iskolai bizonyítvány elzárja előlük a lehetőségnek ezt az útját. A kutatások (Imre, 2006; Sz. Csóka, 2007; Radó, 2015) azt támasztják alá, hogy a szakiskola lett a hátrányos helyzetű és a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók gyűjtőhelye (Imre, 2006; Sz. Csóka, 2007; Kelemenné, 2013; Radó, 2015).

Radó szerint már a nyolcvanas években is családi háttér szerint kerültek a diákok a különböző középiskolákba. Majd a '90-es évek tendenciája szerint ebben az időszakban mindenkit beiskoláztak, s a leggyengébbek kerültek a szakmunkásképzőkbe (Radó, 2015). 2010-ben a szakmunkásképzők feladatát megváltoztatva - Radó szerint - lebutították ezeket az iskolákat azzal, hogy kimondták: itt csak egyetlen feladat van, szakmára felkészíteni a fiatalokat (Radó, 2015). Emiatt a szakmunkásképzésből ugyan sokan léptek ki bizonyítvánnyal a kézben, de minőségi értelemben nagyok voltak a tudásbéli hiányosságok a végzett diákok esetében (Radó, 2015).

A szakiskolák feladata, felelőssége tehát nagy és szerteágazó. A kutatások statisztikai adatai (Liskó, 2002; Réthyné és Vámos, 2006; KSH, 2016) szerint az utóbbi két évtizedben jelentősen megemelkedett a veszélyeztetett családi körülmények között élő diákok száma ebben az iskolatípusban. Nagymértékű emelkedést tapasztalunk a 2014/2015. tanévben, amikor ez eléri a 19%-ot (Statisztikai Tükör, 2015), de a beilleszkedési és tanulási problémákkal küzdők számát illetően is, ami 20,5%. Ezzel szemben a gimnáziumi és a szakközépiskolai képzésben ezek a mutatók alig változtak ugyanezen időszak alatt. (Liskó, 2002; Réthyné és Vámos, 2006; KSH, Statisztikai Tükör, 2015).

Az utóbbi években végzett kutatások (Liskó, 2004; Réthyné és Vámos, 2006; Sz. Csóka 2007; Büki, Domján, Mártonfi, Vinczéné és Fekete, 2012; KSH, 2016), azt igazolják, hogy ebbe az iskolatípusba nagy létszámban tanulási és magatartásbéli problémákkal küzdő diákok kerülnek, de azt is, hogy a tanulók jelentős része idő előtt hagyja el az iskolát, s az itt tanulók nagy hányada az alapvető készségeket és képességeket sem szerzi meg tanulmányai befejezéséig (Józsa és Székely, 2004). A szakképzés nem eredményezett felkészültebb, a munkaerőpiaci elvárásoknak jobban megfelelni tudó szakmunkásokat. (Imre, 2006; Györgyi, 2006; Országjelentés, 2012). Ilyen hiányos képességekkel és tudással képtelenek megállni a helyüket a későbbi munkahelyeiken is. Pedig a vállalatok, gyárak, üzemek, szolgáltató egységek mind minőségi szakembert keresnek. Olyat, aki önállóan és magabiztosan elboldogul a szakmai ismeretek terén (Benedek, 1999). Bihall szerint napjaink gazdaságának egyik legfőbb problémája a minőségi szakmunkások hiánya (Bihall, 2007). A kutatások (Györgyi, 2006; Varga, 2007), arra hívják fel a figyelmet, hogy a mai jó szakmunkásnak a minőségi gyakorlati munka mellett magabiztosan kell elboldogulnia az írásos feladatokkal is (Makó, Hajdú, Nyíró és Tóth, 2016).

Elmondható, hogy a szakiskolákban tanulnak jelenleg a társadalom legelesettebb rétegeiből származó tanulók, s jellemzően a társadalom szegényebb és alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkező rétegeiből kerülnek ki (Kézdi - Köllő - Varga, 2008). Ma Magyarországon a szakiskolákban nagy létszámban találunk rendkívül hátrányos helyzetű, mélyszegénységből származó és súlyos tanulási nehézségekkel küzdő fiatalokat. A legsúlyosabb helyzetben levők életét nélkülözés, rendszeres éhezés, komfort nélküli lakóhely, az alapvető higiéniai feltételek és az ismeretek teljes hiánya jellemzi. A leírtak arra hívják fel a figyelmet, hogy ezt leggyakrabban a kisebb települések iskoláiban figyelhetjük meg (Makó -

Hajdú - Nyíró és Tóth, 2016). Tovább súlyosbítja a helyzetet, hogy a szakiskolába járó diákok számára a korábban számukra fejlesztést biztosító háttérintézmények önállósága mára megszűnt, ugyanakkor a korábban eredményesen működő fejlesztési programokat is leállították (NSZFI, 2010; Makó, Hajdú, Nyíró és Tóth, 2016).

A képzést úgy alakították, hogy az általános iskolákból kikerülő, alapvető tudással sem rendelkező diákok számára lecsökkentették a közismereti képzés tananyagát, ugyanakkor a közismereti órák számát is (NSZFI, 2010).

2. 1. 1. A hátrányos helyzetű és a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók a szakképzésben

A magyar oktatási rendszerben kiemelt figyelmet kap a hátrányos helyzet. A fogalom az 1960-as években vált ismertté, mint szociálpolitikai terminus (Liskó, 1997; Papp, 1997). A fogalom Kozma Tamás (1975) nyomán terjedt el a pedagógiai köztudatban. A megfogalmazást abban az esetben alkalmazzák, ha egy gyermek otthoni, családi környezete, családi háttere negatívan befolyásolja a gyermek iskolai tanulmányi előmenetelét (Kozma, 1975). A megnevezés értelmezése nem egységes. A neveléstudomány képviselői szerint a személyiség fejlődését és az iskolai sikerességet gátló tényezőket sorolhatjuk ide, míg pedagógiai szempontokat figyelembe véve olyan gazdasági, társadalmi és kulturális jellemzőket tartalmaz, melyek hatással vannak a tanuló tanulmányaira és a magánéletére egyaránt (Fejes és Józsa, 2005). Jelen tanulmány csak a tanuló hátrányos helyzetét vizsgálja, s nem tér ki a családok vagy a közoktatási intézmény hátrányos helyzetére.

Később a fogalom a köznapi életben is elterjedt, ma pedig a pedagógiai gyakorlatban találkozunk vele a legtöbbször. A Pedagógiai lexikonban megadott meghatározás alapján anyagi és kulturális életkörülményeket értünk. Ezek a tanulók egy részénél az átlagnál gyengébb iskolai teljesítményt, vagy a tanulással kapcsolatos motiváció hiányát eredményezhetik. (Báthory és Falus, 1997). Legtöbbször a családoknak a társadalom többi tagjához képest szűkösebb anyagi életkörülményeit, gyengébb kulturális ellátottságát, valamint a szülőknek az átlagnál alacsonyabb szintű iskolázottságát jelöli a kifejezés (Báthory és Falus, 1997).

Lóránd és Illyés szerint a hátrányos helyzet a család, az iskola szocializáló hatásai közötti eltérést jelöli, valamint a gyermek nevelhetősége és az iskolának az ehhez való igazodása közötti jelentős eltérést, miközben megmutatja a közoktatás célkitűzéseit és az iskolában folyó felkészítésnek az eredményességét (Illyés, 2000; Lóránd, 2002).

A hátrányos helyzetű (HH) és a halmozottan hátrányos helyzetű (HHH) tanuló fogalmát később az 1993. évi LXXIX. törvény 121. § (1) bek. 14. tartalmazza. Az 1993. évi LXXIX. Köznevelési Törvény 121. § (1) 14. pontja alapján HH gyermek az, „akit családi körülményei, szociális helyzete miatt a jegyző védelembe vett, illetve akinek rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre való jogosultságát megállapította, ezen belül HHH az a gyermek, az a tanuló, akinek a törvényes felügyeletét ellátó szülője, illetve szülei...legfeljebb az iskola nyolcadik évfolyamán folytatott tanulmányait fejezte be, fejezték be sikeresen, továbbá az a gyermek, az a tanuló, akit tartós nevelésbe vettek” (net.jogtar.hu, 2018).

Mára a HH és a HHH gyermek fogalma, a hátrányos helyzet tényének fennállása, annak megállapítása a gyermekvédelmi gondoskodás körébe tartozó egyik hatósági intézkedés. Így jelen kutatás mérésének időpontjában – a 2015/2016-os tanévben – a gyámügyi igazgatásról szóló törvényben fogalmazódik meg, amely a 2013. évi XXVII. törvény 45.§-ban meghatározottak alapján a gyermekvédelemről és a gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. törvény 67/a § módosításában olvasható:

„HH gyermek az a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre jogosult gyermek, aki esetében az alábbi körülmények közül egy fennáll:

- a rendszeres gyermekvédelmi kedvezmény (RGYV) igénylésének időpontjában a gyermeket együtt nevelő mindkét szülő, a gyermeket egyedül nevelő szülő, illetve a gyám legmagasabb iskolai végzettsége alapfokú (az alacsony iskolai végzettség igazolása a kérelmen megtett önkéntes nyilatkozattal történik).
- a RGYV kedvezmény igénylésének időpontjában a gyermeket nevelő szülők bármelyike, vagy a gyám a szociális törvény szerinti aktív korúak ellátására (foglalkozást helyettesítő támogatás vagy rendszeres szociális segély) jogosult vagy a kedvezmény igénylésének időpontját megelőző 16 hónapon belül legalább 12 hónapig álláskeresőként tartotta nyilván a munkaügyi központ (az alacsony foglalkoztatottság fennállását az eljáró hatóság ellenőrzi)

- a gyermek az eljárás során felvett környezettanulmány szerint félkomfortos, komfort nélküli vagy szükséglakásban, illetve olyan lakáskörülmények között él, ahol korlátozottan biztosítottak az egészséges fejlődéshez szükséges feltételek.

HHH-s gyermek az a RGYV kedvezményre jogosult gyermek, aki esetében a fenti három körülmény közül (alacsony iskolai végzettség; alacsony foglalkoztatottság; elégtelen lakókörnyezet; lakókörülmény) legalább kettő fennáll.

A jegyzői gyámhatóság az RGYV kedvezmény megállapítására irányuló eljárás során – az ügyfél erre irányuló kérelme esetén – megvizsgálja a HH illetve a HHH fennállását is” (netjogtár.hu, 2015).

A jogszabályok egyértelműen mutatják, hogy jelen tanulmány megírásakor főképp az alacsony jövedelmű, szegény családokban élő gyermekek sorolhatók a HH és HHH-s tanulók körébe. Az adatok alapján megállapítható, hogy a HH-s tanulók aránya a szakiskolákban a legmagasabb a 2014/2015. tanévben (19%) , ugyanez a helyzet a HHH-s tanulók esetében is, ahol minden tizedik szakiskolás gyermek HHH (KSH, 2016). A Központi Statisztikai Hivatal kimutatása szerint a középfokú szakiskolai oktatásban magas a hátrányos helyzetű fiatalok aránya (KSH, 2016).

2. 1. 2. Szakiskolai tanulók mérése

A szakiskolai tanulók szövegértési területen folytatott mérésével kapcsolatosan kevés támpontunk van. Azt tapasztaljuk, hogy a kutatók inkább a gimnáziumokban és a szakközépiskolákban tanuló diákokat mérik. A szakiskolába járó tanulókat nehéz is mérni. Bár többségük pozitívan áll a mérésekhez, mégis közöttük találjuk a legnagyobb létszámban azokat, akik a tesztlapokat, kérdőíveket egyáltalán nem, vagy csak nagyon hiányosan töltik ki. Mivel közöttük sok a mérések idején is hiányzó vagy a mérések közötti időszakban lemorzsolódó tanuló (Liskó, 1997), mint a másik két iskolatípusban, így mérésüket ez is nehezíti. Néhány figyelemre méltó kutatási eredményünk van ezen a téren, amelyeket Horváth Zsuzsa, OFI, a pécsi Kerber Zoltán és munkatársai, Kelemenné, valamint a Szegedi Egyetem kutatói – Fejes, Józsa, Csíkos, Molnár- tettek közzé.

A rendelkezésünkre álló rendszeres mérési adatokat a szakiskolásokra vonatkozóan az Országos Kompetenciamérés eredményei bizonyítják (Országjelentés, 2016). Az országos jelentés alapján látható, hogy a szövegértési képességet vizsgálva a legnagyobb hiányosságokat a szakiskolai 10. osztályos tanulóknál tapasztalták. Az országos átlagtól közel egy szórásnnyival elmaradtak, de még az általános iskola 6. évfolyamán tanulók átlagos szintjét sem érik el. „Amellett, hogy a szakiskolások átlageredménye körülbelül négyötöd–egyszórásnnyival marad az országos átlag alatt, a többi évfolyammal való összevetésben ez az eredmény alacsonyabb a négy évvel fiatalabb, az általános iskola 6. évfolyamára járó tanulók átlageredményénél” (Országjelentés, 2016). Ami még elkésérítőbb, hogy ha összehasonlítjuk a szakközépiskolások eredményeikkel, akkor még ennél is súlyosabbnak tűnik a helyzet, „a szakközépiskolásokhoz képest is jelentősen elmarad a fejlődésük” - olvashatjuk az Országjelentésben (Országjelentés, 2016). Ennek okai még kutatásra várnak, azonban az adatokból az is kitűnik, hogy azok a diákok, akik az általános iskola után szakiskolában folytatták tanulmányaikat, már a 6. osztályos, később a 8. osztályos mérések során is gyengén teljesítettek szövegértésből a tanulmányaikat más iskolatípusban folytatókhoz képest (Országjelentés, 2016). Ha ezt a tényt figyelembe vesszük, akkor bizonyos fokig magyarázatot kapunk a gyenge szakiskolai teljesítményre. Ebbe az iskolatípusba ugyanis az általános iskolából már eleve egy homogénebb csoport, a szövegértésből gyengén teljesítők kerülnek, akiknek a szövegértési teljesítményét tovább rontja az alulmotiváltság, a magatartási és egyéb problémák.

Az OECD 2000-ben indította el a PISA (Programme for International Students Assessment) vizsgálsorozatát. Háromévente mérik a 15 éves korosztálynak a szövegértési, a matematikai és a természettudományos ismereteit. Ezt tekinthetjük a legátfogóbb és egyben a legnagyobb presztízssű nemzetközi oktatási vizsgálatnak (Kolozsi, 2016). Az oktatási szakértők számára komoly visszajelzés ez a mérés minden országban, nálunk is, hiszen oktatáspolitikánk sikerességének egyik legfontosabb visszajelzője mércéje. A PISA mérések nem az iskolai tananyag ismereteit kéri számon, hanem azt mérik, hogy a diákok a gyakorlatban, hétköznapi helyzetekben hogyan tudják alkalmazni a tanultakat. A magyar diákok kifejezetten gyenge eredményt értek el a 2015-ös mérések során, ami azt mutatja, a magyar oktatási rendszer nemzetközi mezőnyben nem állja meg a helyét. Kelet-Közép-Európában csak a szlovák diákokat utasítottuk magunk mögé (Országjelentés, 2016). Ismételten azt tapasztaltuk, hogy iskoláink nem a használható tudást adják át a diákoknak, bár a TIMSS - egy másik nemzetközi

oktatási mérés, melyben szövegértési ismereteket nem mérnek - mérések szerint a tantervi anyagot jól elsajátítják.

2. 2. A tanulás

„Ne légy kíváncsi, mert hamar megöregszel!- szokták mondani a gyerekeknek, ha olyan dolog iránt érdeklődik, amire a felnőttek nem szívesen válaszolnak. Pedig természetes dolog, hogy ami a gyereket foglalkoztatja, arra választ keres. Ez az egyik legértékesebb emberi tulajdonság” (Oroszlány, 1998:17).

2.2.1. A tanulás elméleti megközelítései

A gyermeket születésétől fogva érdekli minden, amivel kapcsolatba kerül. Pici csecsemőként a mozgások, a színek, a hangok keltik föl az érdeklődését. Később, amikor már kúszik, mászik, tipeg, tapasztalhatjuk, hogy mindent megfog, kézbe vesz, forgat, alaposan megszemlél. Majd megkóstol. Ízlelgeti, harapdálja, kóstolgatja - azaz ismerkedik vele. Mi ez, ha nem tanulás? Később, a fejlődés során, hasonló módon próbálja megismerni az őt körülvevő világot. Csak a módszer, ahogyan ez a megismerési folyamat zajlik, az életkor előre haladtával jelentősen megváltozik. De tény, hogy az ember egész élete folyamán tanul, hiszen az őt körülvevő környezet változásai erre kényszerítik. A fő kérdés az, hogyan lehet azt az érdeklődést fenntartani, mely folyamatosan ösztönzi az egyént élete során az új megismerésére (Józsa, 2002; Józsa, 2007).

Egyre gyakrabban hallunk a tanuló társadalomról, az élethosszig tartó tanulásról. A folyton és erőteljes tempóban változó világ megköveteli az egyéntől a permanens fejlődést, a folyamatos önképzést, újabb és újabb ismeretek elsajátítását. A „lifelong learning” egyre inkább elkerülhetetlen, jelen korunk, de a jövő társadalmi is az életünk végéig tartó tanulásra, a folyamatosan megújulni képes tudásra alapozódnak.

A tanulás fogalmát nehéz pontosan meghatározni. Sokan sokféleképpen értelmezték már. Hétköznapi fogalom, de a tudományos életben is jelen van. A legegyszerűbb naiv felfogás

szerint egyszerű információfelvétel, amelyet az egyén a környezetéből nyer. Általában az iskolai tanulással azonosítjuk, hiszen ez az intézmény hivatott a gyermekkel a tudást elsajátíttatni, azt begyakoroltatni, ismételtetni egészen addig, míg a hosszútávú memóriába kerülve rögzül. Bizonyos képességek kialakulását, fejlődését, készségek formálódását, mint például a szakiskolások esetében a munkafogások elsajátítása, is tanulásnak tartjuk (Barkóczi, Putnoky, 1980).

A tanulás egy bonyolult, összetett folyamat. Ismerjük egy Balogh László szerinti megfogalmazását, amely szerint a tanulás emlékezetfejlesztés, a figyelem edzése, a megértés gondolkodási összetevőinek fejlesztése (Balogh, 2000).

A behavioristák szerint tanulás akkor jön létre, ha valaki másképpen viselkedik, más módon reagál olyan dolgokra, amelyekkel korábban már találkozott. Szerintük a tanulás, a viselkedés módosulása a megfelelő ingerek hatására (Pléh, 1992). Az újfajta reagálás mögött szerintük a tanulás folyamata áll, ennek a következménye a másféle viselkedés (Atkinson, 1999).

Érdekes a tanulással kapcsolatosan megemlíteni Ivan Petrovics Pavlov nevét is, aki kísérleteiben bizonyította, hogy a tanulás egy folyamat következménye. Ennek eredményeképpen teljesítménybeli, magatartásbeli vagy akár tudásbeli változás jön létre. A gyakorlás során ugyanis az ember újabb viselkedésformákat tesz magáévá, vagy épp élményvilága gazdagodik a gyakorlás során. De azt is kimondta, nem minden tanulás hasznos is egyben az ember számára. Gondoljunk csak a káros szenvedélyekre! Ezeket is tanulja az ember, mint oly sok mást, de hasznot nem hoznak, csupán kárunkra válnak.

A pszichológusok azt tartják, tanulás minden olyan változás, akár teljesítménybeli, akár viselkedésbeli vagy tudásbeli, amely külső hatásra, tapasztalásra, gyakorlás eredményeként jön létre (Báthory, 2000; Nahalka, 2003). A folyamatos tapasztalatszerzés következtében viszonylag állandó viselkedésváltozás jön létre, a személyiség fejlődik, ami a tanulás következménye. Ugyanúgy a tanulás folyamatának tudható be a környezeti változásokhoz való alkalmazkodás is.

Mások szerint helyesebb tágabb értelemben megközelíteni a tanulás fogalomkörét. Kelemen László szintén ezt a megközelítést tarja helyesnek. Szerinte a tanulás fogalma tartalmilag a következő tényezőket takarja:

- Az iskolai tanulás irányított tanulás, amely adott nevelési célok szerint valósul meg.
- Nemcsak egyszerű mechanikus emlékezetbe vésés, hanem az összes megismerő funkció (észlelés, emlékezet, képzelet, gondolkodás) működését és fejlesztését is jelenti.
- Ide értendő nemcsak a tanultak gyakorlati alkalmazása, de a mozgás és a magatartás tanulása is.
- Ide tartoznak a személyiségfejlesztést és a szocializációt szolgáló tanulási folyamatok is (Kelemen, 1984).

Az eddig írtakból egyértelműen következik, hogy a tanulás az egész személyiség tevékenysége és fejlesztése (Balogh, 2000).

A mindennapokban azt mondjuk, a tanulás során olyan új ismereteket sajátítunk el, melyeket eddig nem ismertünk. Ha mint pedagógus közelítjük meg a fogalmat, akkor az oktatás során elsajátítandó képességekről beszélünk.

Látható ezekből a megfogalmazásokból, hogy mindegyik másképpen értelmezi a fogalmat, azonban mindben van egy közös vonás: kihangsúlyozzák, hogy ennek a folyamatnak a során az egyén mindig aktívan hozzájárul a tudás megszerzéséhez, azaz a tanulási folyamat aktív résztvevője.

2.2.2. A tanulást befolyásoló tényezők

A tanulás döntő fontosságú az életünkben, eredményessége meghatározó abban a társadalomban, ahol élünk. A tanulást különböző tényezők befolyásolják, vannak pozitív tényezők, amelyek ösztönzik az egyént az ismeretek, a tudás megszerzésére. Vannak negatív tényezők is, melyek éppen arra ösztönöznek bennünket, hogy elforduljunk a tanulástól. Az embernek az élete folyamán számtalanszor kell döntenie arról, megtanul-e valamit, vagy sem. A pozitív döntéséhez olyan külső és belső befolyásoló tényezők kellenek, amelyek a tudás megszerzésére sarkallják (Réthyné, 2004, Kelemenné, 2013).

Az asszociáció a tanulást befolyásoló tényezők egyike. A szokásunkká vált cselekvések egyike, ismétlés, mely egyik leggyakoribb és legismertebb módja a tanulásnak. A megerősítés szintén fontos szerepet játszik a tanulásban. Az a tény, hogy tudásunkat, teljesítményünket elismerik, s ezt az elismerést ki is fejezik felénk, ösztönzőleg hat a teljesítményünkre, a gyermekek esetében a tanulásra. Előfordul olyan helyzet is életünkben, amikor Réthyné szerint a tanulás értelmét nagyon nehéz belátni. Azt, hogy van-e értelme a tanulásnak, vagy sem, minden esetben a tanulás minősége alakítja (Réthyné, 2004). A sikeres tanuláshoz mindenképpen motiválnak kell lennie a személyiségnek, mert motiváció nélkül nincs tanulás. A hatékony és eredményes tanulásnak pedig alapfeltétele a motiváltság, mert a motiváltság ösztönzi az egyént arra, hogy a tanulás forrását megtalálja (Réthyné, 2004).

A tanulást a következő tényezők befolyásolják:

1. Asszociáció

Az asszociáció a tanulásnak az egyik leggyakoribb formája. Ilyenkor asszociációs kapcsolat (képzettársítás) jön létre két esemény, vagy tárgy között, esetleg valamilyen reakció és annak eredménye között. Ezek állandó ismétlődések miatt alakulnak ki, s a későbbiek folyamán akár szokásunkká is válnak. Ezért később, ha hasonló szituációba kerülünk, hasonló módon fogunk viselkedni, a válaszuk, reakciónk automatikusan ugyanaz lesz (Kelemenné, 2013).

2. Megerősítés

Nincs egyetlen olyan ember sem a földön, aki ne vágya elismerésre, tevékenységének a pozitív visszajelzésére. Van olyan személyiség, aki ritkábban, mások gyakrabban igénylik környezetüktől a pozitív visszajelzést. Ha ez nem történik meg, önbecsülése leértékelődik, kíváncsiságát, munkakedvét, aktivitását elveszti, tanulási folyamata megszakad. Az igényelt elismerés sokféle lehet, az elismerő szavak, a siker, a hírnév, a társak elismerése, csodálata, egy kész munka, de akár egy egyszerű kézfogás, vagy elismerő pillantás is motiválhatja az embert (Gary D. Chapman és Paul E. White, 2012). Bizonyított, hogyha az ember elégedett lesz a munkájával, ha tevékenysége eredményes, sikeres, akkor ez pozitív visszajelzésként hat. (Friedrich and Mandi, 1992). Ezért később, hasonló szituációban megismétli, mert tudja, korábban eredményes volt a tevékenysége.

A fogalomhoz szorosan kapcsolódik Skinner megerősítési elmélete. Alapja az a feltevés, mely szerint az emberi cselekvéseket az egyén múltbéli tapasztalatai befolyásolják (Roóz, Heidrich, 2013). Attól függően, hogy ezek pozitív vagy negatív elismerések-e, alakul az egyén további tevékenysége. Pozitív tapasztalat esetén ismételések sora követi, mely a tanulási folyamatot eredményessé teszi, míg negatív következmény esetén leáll a tanulási folyamat, ismétlés nem következik be (Roóz, Heidrich, 2013).

3. Motiváció

Az emberi cselekvések mögött mindig áll valamilyen mozgatórugó, ösztönzés, amely az embert cselekvésre, tanulásra készíteti. A szó a latin „movere” kifejezésből ered, s azt jelenti: mozogni, mozgatni, kimozdítani, azaz egy olyan erő, energia, amely az élőlényeket, jelen esetünkben a diákokat, cselekvésre, addigi viselkedésük megváltoztatására készíteti. Huitt szerint ez a belső erő motívumokból épül fel, s minden olyan belső erőt magába foglal, amely az egyént cselekvésre, viselkedése megváltoztatására készíteti, viselkedését célorientálttá teszi (Huitt, 2001). Az ember tanulási folyamatában a motivációra különösen nagy szükségünk van. Hiszen ez az a tényező, amely az egyént minden alkalommal a tanulásra készíteti (Kozéki, 1990). Szinte a semmiből képes fölbukkanni, s valamilyen szükséglet kielégítésére irányul. Az egyénben rejlő saját belső hajtóerő, és külső hatások, tényezők kölcsönhatása alakítja (Smith, A., 2007).

A legerősebb belső erő a biológiai szükséglet, mint az éhség, a szomjúság, stb. Ezek a belső szükségletek nélkülözhetetlenek az ember számára, hiányuk betegséghez, egészségkárosodáshoz, akár halálhoz is vezethet. Ezek a rendkívül erős belső késztetések az egyén viselkedésének mozgatói (Nagy, 1996). Emellett az emberi cselekvések hátterében más motívumok is fellelhetők: túlélési motívum, szociális motívumok, homeosztatikus késztetések stb.

A pedagógiában Réthy né felosztása alapján négy motivációs szintet különböztetünk meg:

- a) **Internalizált tanulási motiváció:** a tanuló lelkiismerete, kötelességtudása alapján teljesíti az iskolai követelményeket.
- b) **Intrinzik, azaz önjutalmazó tanulási motiváció:** Ha a motivált állapotot a tanuló bizonyos személyiségvonásai vagy a tanulási helyzet sajátosságai hozzák létre.

- c) **Extrinzik, azaz eszköz jellegű tanulási motiváció:** akkor vezérli az ismeretszerzést, ha egy külső, tehát a tanulástól idegen cél érdekében történik. A cselekvés motivációja a cselekvésben rejlő élvezet maga.
- d) **Presztízs:** A személyes belső törekvések és a külső versenyhelyzetek vezérlő hatásaként alakul ki (Réthyné, 2004).

Az eredményes tanuláshoz - Réthyné szerint érdeklődés, kíváncsiság, a figyelem felkeltése, a célok ismertetése, az előismeretek felelevenítése, a differenciált, kritériumra orientált, individuális teljesítményértékelés és a motiváló eljárások változatos alkalmazása egyaránt szükséges (Réthyné, 2003). A motiválást a tanulás megkezdésétől minden egyes további tanítási mozzanatnál alkalmazni kell (Réthyné, 2003). Az iskolai motiváció esetén célunk az, hogy a motivációknak olyan rendszere alakuljon ki, ami az iskolai tanulás befejezése után is funkcionál, s az egyént élete végéig tanulásra ösztönzi. A motiváció szövegértéssel kapcsolatos kérdéskörét jelen dolgozat 2.5 fejezet részletezi.

Tóth szerint az iskolai tanulás szempontjából három motívumcsoportot különít el:

- a) önbecsülés, szorongás és teljesítménymotiváció;
- b) tudás és megértés iránti igény alapján kialakult motiváció;
- c) dicséret, elismerés, odafordulás igényből származó motívumok (Tóth, 2006).

A tanulás eredményességét egyéb más tényezők is befolyásolják: a ráfordított idő, a szorgalom, a kitartás, a tankönyvek, a tanulási módszerek, stb..., melyek között kiemelkedő szerepük van a környezeti tényezőknek. Ezeket összefoglaló néven tanulási környezetnek nevezzük. Kialakítását az egyéni ízlésen és egyéni lehetőségeken túl számos tényező befolyásolja. Napjainkban leginkább az az információs-kommunikációs technológia, amely körülvesz bennünket. Ezek az eszközök ma már sok háztartásban megtalálhatók, rendszeres használatuk befolyásolja a tanulás eredményességét, megváltoztatja a tanulási szokásokat. Mellettük kiemelkedő jelentőséggel bír a megfelelő tanulási környezet is, az a hely, ahol nyugodtan és zavartalanul sajátíthatja el a tananyagot a tanuló. Nem feltétlenül kell egy komoly íróasztalra és iskolás székre gondolnunk, sok más, megfelelően kialakított környezetben tudjuk figyelmünket a tanulásra koncentrálni, és hatékony és eredményes tanulást folytatni. Mindenkinnek más az egyéni lehetősége és igénye, más módon tud tanulni, a tanulási stílusaink

eltérnek. Ismételten hangsúlyozni kell azonban azt is, hogy a külső tanulási környezet optimális feltételeinek biztosítása mellett nélkülözhetetlen a személyes szükségleteknek megfelelő belső motiváltság is a tanulás eredményességéhez (Bánhidyné, 2006).

2. 2. 3. A tanulás formái, reformpedagógiai törekvések

A laikus ember tanuláson leginkább az iskolákban folyó verbális tevékenységet érti. A hétköznapi életben folyó tanulás meghatározása mellett használunk tudományos meghatározást is. Az első ilyen tudományos meghatározások a „naiv elméletek”, amelyek a hétköznapi gondolkodás egyes elemeit tudományos szintre emelték. A tanulást információ felvételnek tekintették (Nahalka, 2003), amelynek eredményességét a gyakorlás, a többszöri ismétlés adja. Barkóczy és Putnoki az 1980-as években még három tanulási formáról beszél. Napjainkban már négy formát különböztet meg Pálffy (2000).

1. *Motoros vagy mozgásos tanulás*

Ennek során mozgásos cselekvéssort sajátítunk el. Az egyén mozdulatokat, mozdulatsorokat tanul meg, például jár, ugrál, táncol. A mindennapi élet során minden ember sajátít el mozgást, mozdulatot, mozgássort, miközben ő maga is tanítja ezt. Különösen igaz ez a szakiskolai tanulóakra, akik szakmájuk elsajátítása során számtalan mozgásformát, mozdulatot sajátítanak el, mutatnak, tanítanak meg egymásnak.

2. *Szenzoros tanulás*

A szenzoros tanulást észleléses tanulásnak is nevezik. Ez esetben a bennünket érő hatásokat észleljük. Életünk során ugyanis folyamatosan érzékeljük felénk a külvilág ingereit, melyek egyszerre egy vagy akár több érzékszervünkre is hatnak. A szenzoros tanulás során ezeket az ingereket fogjuk föl, értelmezzük a bennünket ért észlelésben bekövetkező minőségi változásokat.

3. *Verbális tanulás*

Az ember társas lény. Társaival kapcsolatot teremt, kommunikál, gondolatokat cserél. Miközben beszélni tanul, verseket, mondókákat sajátít el, majd beszélget, folyamatosan sajátítja el a szóbeli anyagot, mely ehhez szükséges. Ez a tanulási forma kizárólag csak az emberre jellemző, s különlegessége, hogy nem előzi meg megfigyelés, külső ingerek érzékelése,

ismétlése, gyakorlása. A verbális tanuláshoz azonban nélkülözhetetlen egy absztrakt szabályrendszer, a nyelv.

4. Szociális tanulás

A társas lény fogalmából eredően az emberi társas kapcsolatok, attitűdök, szerepek elsajátítását jelenti. A szociális tanulás legelemibb formája az utánzás. Az emberi élet folyamán ez a fajta tanulás jelenik meg legelőször, s kialakulásában központi jelentőségű a jutalmazás vagy a büntetés. Az utánzásnál magasabb szintű folyamat a modellkövetés. Ez esetben már nem csak maga az utánzás folyamata válik fontossá, hanem az utánzott személye is jelentőséggel bír (Pálffy, 2000). Az utánzás, modellként való kiválasztás történhet társadalmi presztízs, szimpátia, irigység stb alapján. A szociális tanulás formája az identifikáció, az azonosulás is. Ez esetben már nem egyszerű utánzásról beszélünk, hanem a modellként választott személy viselkedési mintái beépülnek a személyiségbe. Az utánzás, modellkövetés helyett sokkal fontosabb lesz a modellel történő kapcsolat fenntartása. A szociális tanulás negyedik, legmagasabb szintje az interiorizáció vagyis belsővé tétel.

Amennyiben a választott modell által közvetített értékrend egybeesik a személyiség értékrendjével, megtörténik a belsővé tétel (Pálffy, 2000).

A tanulásnak a fent megnevezett formái nem önállóan jelennek meg az egyén életében, leginkább egymásra épülnek, összekapcsolódnak, egységet alkotnak a tanulási folyamat során.

Az intézményes tanulás történetében mindig voltak reformtörekvések, melyek a tanításitanulási folyamat eredményességére akartak hatni. A folytonosan változó iskolai környezet mindig újabb kihívások elé állította az iskolákat, újabb elvárásokat támasztott a kikerülő diákok elé. Ezeknek a társadalmi elvárásoknak kellett mindenkor, és kell ma is megfelelnie az oktatási intézményeknek. Az iskolákban napjainkban folyó oktatás nem igazán természetes folyamat - hirdetik az újabb pedagógiai kutatások (Ollé, 2013). Valóban tudomásul kell venni, hogy megváltozott a világ körülöttünk. Naponta rengeteg újabb és újabb információ ér bennünket. S az iskolákban sok helyen még mindig a jól beidegződött poroszos - frontális oktatási formájú, tanári irányításon alapuló - oktatás folyik. Ez a tekintélyelvűségen nyugszik, ahol a tanár előad, a diák dolga pedig a figyelem és a tanulás. Az iskola ma még nem az együttműködés megalapozásáról szól, sokkal inkább az elszigetelésről, az egyéni teljesítményről. A legtöbb tanítási órán nincs lehetősége a diákoknak egymással kommunikálni,

egymást segíteni, legfeljebb akkor, ha súgnak egymásnak. Még a tantermeket is úgy rendezik be, hogy egymás segítése nem valósulhat meg, hiszen a gyermekek háttal ülnek egymásnak a hagyományos frontális munkához igazodva (K. Nagy, 2011). De ez nem természetes folyamat, hiszen a tudásunk nagy részét épp nem az iskolában szerezzük, hanem az életben. Mégpedig úgy, hogy a többi emberrel együttműködve, kommunikálva, cselekvő módon jutunk az ismeretekhez. A poroszos jellegű iskolatípusban éppen ez a legnagyobb hiány: a tanulót a társaival való együttműködéstől fosztják meg, attól, amire az életben majd a legnagyobb szüksége lesz. Pedig az iskolában is azt a helyzetet kellene megteremteni, amivel a gyerek majd az iskola után az életben találkozik.

Megváltozott az iskola szerepe, inkább arra kellene a hangsúlyt fektetni, hogy megtanulják, hogyan tudják az ismereteiket felhasználni, alkalmazni tevékenységeik során. Sokan és sokféleképpen próbálkoztak már élet közeli helyzetet teremteni az iskolában. Ez a próbálkozás talán egyidős lehet az iskolarendszerű oktatás kialakulásával. Mindig voltak olyan törekvések, melyek előtérbe helyezték a gyermekek természetes érdeklődését. Fontosnak tartották, hogy a tudást, az ismereteket úgy sajátítsák el, hogy az közvetlen, személyes tapasztalat útján jusson el hozzájuk. Megpróbálták rávenni a diákokat, hogy maguk fedezzék fel a valóságot, s lehetőséget teremtsenek arra, hogy megvalósíthassák saját elgondolásaikat. Mária Montessori pedagógiai tevékenységének középpontjába épp ezeket az elveket állította a múlt században. Lényeges elemnek tekintette a nevelés-tanulás és a tanítás folyamatában a személyes ismeretekre, az önálló megtapasztalásokra épülő felfedezést. Hirdette, hogy a gyermek önálló, felfedező egyéniség, aki teli kíváncsisággal kész felfedezni és megismerni a világot, s a pedagógus feladata, hogy segítse ennek a megvalósulását. Ezért iskoláját is ehhez igazította, ahol a bútoroktól kezdve a kijelölt feladatokig mindent a gyermekek saját életkorának és érdeklődési körének megfelelően alakított ki (Német, Konc, Bakacs és Kopp, 2004).

A reformpedagógiai törekvések között említést kell tenni Hans Aebli lélektani didaktikája és Roger Cousinet szabadon választott társak nevelési módszere című műveiről, de a ma is nagy népszerűségnek örvendő Waldorf-iskolák elődjéről, a Rudolf Steiner által kiművelt iskoláról is. R. Steiner sajátos iskolavilágot hozott létre. Az iskolájában a tanulók hosszú-hosszú időn keresztül csak egyetlen dologgal foglalkoztak, csak egy jelenséget vizsgáltak, alaposan, elmélyülve, sokoldalúan felfedezve annak mivoltát (Német és mtsai, 2004). Ugyanilyen új pedagógiai törekvés volt Célestin Freinet iskolája, ahol a diákok a tanulás során hasznos

munkákat végeztek (Nánay, 1938). S a munkavégzés során - de nem mellékesen - megismerték, megtanulták a lényeket, mindazt, amit az iskola tanítani akart nekik.

A magyar reformpedagógiai törekvések közül érdemes kiemelni Gáspár László pedagógiai törekvéseit, amellyel az iskolát az élethez próbálta közelíteni (Gáspár, 1984). Az iskola és az élet sajátos ötvözetét kialakítva bevitték a felnőtt társadalom életét az iskola falai közé (Torgyik, 2004). Az iskola így megteremtette annak a lehetőségét, hogy munkát végezve, dolgozva sajátítsák el a tananyagot. Így amit tanulnak, azt csinálják, és amit csinálnak, azt tanulják a mindennapokban (Gáspár, 1984). A feltételezés azon alapszik, hogy a munka közben ily módon megszerzett tudás jobban hasznosítható lesz a felnőtt életben, hisz az iskola valójában erre készít fel. Említést érdemel az új módszerek elterjesztése terén Zsolnai József is, aki kísérleti iskolákban kezdetben az anyanyelv és a kommunikáció képességeinek teljes körű kiművelésére törekedett (Zsolnai és Kiss, 1995), majd a képességek komplex fejlesztésére és az értékközvetítésre helyezte a hangsúlyt (Zsolnai, 1994). Ezekben az iskolákban a konkrét tantárgyi elemek tanulása mellett helyt kaptak egyéb foglalkozások is, mint a sakk, tánc, stb. Ezek célja a Zsolnai-féle iskolában az, hogy a kemény, a gyerektől távol álló tanulást könnyebbé, színesebbé és változatosabbá tegye. A tanulási folyamatba beiktatott változatos foglalkozások pihenést, örömet, megnyugvást hoztak a rideg, egyhangú tanulás folyamatába.

2. 3. A kooperatív módszerek

2. 3. 1. A kooperatív tanulás története, megjelenése Magyarországon

A kooperatív tanulás kiindulópontja a Texas megyei Austin városa. Az 1970-es évek elején ez a város faji értelemben még szegregált volt, fehérek, hispánok, afroamerikaiak lakták. A városvezetés azonban az iskola deszegregálása mellett döntött, aminek eredményeképpen az eddig egymástól elkülönítetten tanuló diákok hirtelen közös tantermekben, közös tanítási órákon ültek együtt az iskolapadban. Rövid idő alatt ellenséges hangulat, rosszindulat, gyanakvás, bizalmatlanság lett úrrá a diákokon. Verekedések, harcok folytak az iskolaudvaron, de a termekben is. Az akkori helyi oktatási felelős ekkor hívta meg a városba Elliot Aronson szociálpszichológust, hogy megoldja a kínos, ellenséges és mindenki számára hátrányos helyzetet. Pár napos vizsgálódás után azt állapították meg, hogy az osztálytermekben a tanárok

versenyhelyzetet alakítottak ki, a gyerekeket egyénileg dolgoztatták, a jobb jegyek, dicséretük megszerzéséért egymás ellen kellett vetélkedniük. Egy idő után az így fennállt versengő hangulat egymás elleni negatív érzelmekbe csapott át, s ez okozta az erőszakos megnyilvánulásokat is. Aronso és csapata egy más típusú óravezetést javasolt, ahol barátságosabb hangulat és a tanulók közötti együttműködés dominált. Ebben a szellemben fejlesztették ki a „jigsaw puzzle” technikát, amely az első kooperatív technika az oktatás terén.

Valójában nem egyetlen módszernek tekinthető ez a tanulási forma, hanem csoportszinten, osztályszinten működő, de együttműködésre épülő pedagógiai módszerek összessége. Olyan tanulásszervezési mód, amelyben az ismeretek átadása, a kognitív képességek, a szociális képességek és a tanulási motívumok együttes és egy időben történő fejlesztése a cél. Ezek között a célok között pedig nincs különbség, mindegyik cél egyformán lényeges.

A kooperatív tanulás azt a célt tűzi ki, hogy az iskola az ismeretek átadása mellett a hatékony együttműködés képességét is kialakítsa, mégpedig kulturális és szocioökonómiai határokon is keresztülélve. (Horváth, 1991; Varga, 2006;). A kooperatív tevékenység hatására a fejlődés megmutatkozik az önbecsülés, az önkontroll, a felelősségtudat növekedésében, az iskolai teljesítményhez való pozitív viszonyulásban. A kooperativitás Horváth szerint a hatékonyság egyik kulcsszava a modern társadalmakban (Horváth, 1991). A társadalomban a csapatmunka egyre jelentősebbé válik a fejlődés szempontjából. A hatékonyság és az együttműködés két, egymást elősegítő tevékenység. Ezt igazolják napjaink fejlett társadalmi is, amelyekben ezt már korábban felismerték és alkalmazzák azóta is. Ennek érdekében egyre fontosabb lesz tanulóink együttműködési készségének fejlesztése. A kooperáció önmagától, a diákoknak történő segítségnyújtás nélkül nyilván nem jön létre. Kialakítása komoly előkészületeket, a tanár részéről rendkívül átgondolt munkát és alapvetően újszerű magatartást igényel. A tanárnak a tudás forrásából sokkal inkább a tanulási helyzet menedzserévé, tanulásszervezővé kell válnia. Ehhez a munkához nyújtanak módszertani segítséget az újonnan megjelenő könyvek.

2001-ben magyarul is megjelent Spencer Kagan *Kooperatív tanulás* című könyve

(2001) az Ökonet Kft. kiadásában. Amerikában a pedagógusok első számú kézikönyvének számít, a kooperatív tanulásszervezés alapkönyve (Földes, 2002). Nem olvasmány, inkább kézikönyv, amelyet nem kell folyamatosan olvasni, hanem a mindennapi gyakorlat során tudatossággal használni kell. Szerkezetében is más, mint a hagyományosan felépített könyvek. Az aktív használatot, tanóratervezést, az előre- és visszalapozást a tartalomjegyzéken túl még hatféle különböző tematikus mutató is segíti. Így a könyv struktúrákat, többféle keresési szempontot, építőelemeket és módszereket, azaz rendkívül jól használható alapanyagot ad, de távolról sem kész recepteket: végig ébren tartja a kreativitást, és megköveteli az aktív munkát már az első, ismerkedő olvasásnál is. Olyan könyv tehát, amelyet csak komoly szándékkal érdemes kézbe venni, úgy viszont nagyon megéri (Földes, 2002).

Robert Fisher könyve a kognitív készségek fejlesztésével foglalkozik. A *Tanítsuk gyermekeinket gondolkodni – játékokkal!* című könyvében kisebb és nagyobb gyerekeknek, felnőtteknek gondolkozásra alkalmat adó játékok gyűjteményét kínálja. Minden egyes játékot kérdések és kiegészítő feladatok követnek. Több mint száz olyan játékot tartalmaz, amelyek fejlesztik a gondolkodást, a tanulási képességet, a logikát és a beszédképességet. Mindegyik játszható otthon és az iskolában is, egyénileg vagy csoportosan és többféle módon (R. Fisher, 2000).

Vastagh Zoltán (1999) és munkatársainak ezen a téren végzett kutatásai a Pécsi Tudományegyetem támogatásával zajlottak, tapasztalataikat könyvben mutatják be. S a kifejezetten pedagógusoknak, jövő pedagógusoknak szánt kézikönyvről is szót kell ejteni, a Szabó Ákosné dr. (2007) által szerkesztett *Inkluzív nevelés – kooperatív tanulás* című kiadványról, mely 2007-ben jelent meg. Ez a kézikönyv a pedagógusképző intézmények számára készült, s a pedagógusjelölteket segíti, hogy alapvető információkat kaphassanak a speciális szükségletű emberekről. Hiánypótló kiadvány, mely lehetővé teszi, hogy a jövő szakemberei megismerkedhessenek a sajátos nevelési igényű és „ép” gyermekek és fiatalok együttnevelésének tapasztalataival.

Magát a technikát és az így zajló pedagógiai folyamatokat hamarosan más kutatók is vizsgálni kezdték. Ennek következtében jött létre a kooperatív tanulás megalapozása és gyakorlati alkalmazása. Érdemes közülük két kooperatív iskolát megemlítenünk, ahol a kooperatív tanulás gyökeret vert.

A humanisztikus kooperatív pedagógia magyarországi megteremtője Benda József (2002). Előtte Magyarországon kevés előzménye volt ennek a tanulási formának. Ő a módszert összetett tanulási és tanulásszervezési folyamatnak tekintette, és pedagógiai modellé fejlesztette (Benda, 2002). Véleménye szerint a kooperatív tanulás alapkoncepciója egyszerű, de éppen egyszerűségében rejlik hatékonyságának és alkalmazhatóságának a kulcsa. Olyan elképzelés, mely alkalmas arra, hogy szétfeszítse az oktatási rendszer eredményeinek megszületését gátló korlátokat (Benda, 2001).

Csoportmunka témakörben már korábban is megjelent néhány cikk az 1960-as években. Magát a csoportmunkát tekinthetjük a kooperatív munkaforma elődjének is, hiszen a tanulókat már kisebb csoportokba szervezve dolgoztatta, s az egyes csoportok más-más feladatokat is megoldhattak, bár a csoporttagok mind ugyanazt a feladatot végezték. Ez a munkaforma azonban korántsem azonos a kooperativitással, hiszen annak alapelvei nem jelennek meg csoportos tevékenység során. Buzás László a tanítási folyamatába az elsők között építette be a csoportmunkát. 1966-ban megjelent Csoportmunka című könyvében ismerteti ennek legfontosabb elveit és módszerét. Elsőként ismerte fel, hogy kora társadalma azt várja el, hogy az iskola falai közül kikerülő diákok önálló döntésekre, önálló véleményalkotásra legyenek képesek. Be tudjanak illeszkedni egy közösségbe, s képesek legyenek annak aktív, alkotó tagjává válni. Erre Buzás szerint a csoportmunka az egyik jó módszer, hiszen a tanulók fokozott aktivitása segíti az értelmi képességeik fejlődését, de ugyanakkor formálódnak társas-közösségi kapcsolataik is (Buzás, 1974). A témával Buzás László mellett Raátz Judit és Fábián Zoltán is foglalkozott részletesebben. Ezek az írások akkor már egy új módszert alapoztak meg, azonban az iskolákban akkor még a meggyökeresedett, hagyományos tanulási-tanítási formákon és módszereken alig változtattak a pedagógusok.

Az első lépéseket 1983-85 körül tették meg a szakemberek a kooperatív módszer elterjesztése érdekében (Benda, 2002). Ekkor indultak az első kísérleti osztályok az általános iskolában. A módszer rövid idő alatt eredményesnek mutatkozott a pedagógusok, a gyerekek és a szülők köreiben. A következő években újabb osztályok indultak a HKT (Humanisztikus Kooperatív Tanulás) módszer alkalmazásával (Benda, 2002). A következő három évben dolgozták ki a pedagógusok továbbképzési rendszerét. Nem sokkal később, 1992-ben Budapesten létrejött a Humanisztikus Alapítványi Általános Iskola és Továbbképző Központ, amely biztosította a HKT intézményi hátterét. A módszer terjedése olyan ütemű volt, hogy

1996-ban a HKT országos méretű szervezettségűvé vált. Kooperatív módszereket terjesztő műhelyek jöttek létre, amelyek felvállalták a rendszeres továbbképzések, bemutatók, tájékoztatók szervezését. 2000-ben a Továbbképző Központ munkájának folytatásaként létrejött a HKT - 2000 Fejlesztési Központ.

A legutóbbi 20 éves időszakot szemlélve joggal állíthatjuk azt is, hogy még mindig kevés ilyen témájú szakirodalom lát napvilágot, de a helyzet az utóbbi években sokat javult. Egyre több írás jelenik meg a témában, Józsa Krisztián és Székely Györgyi 2004-ben megjelent tanulmánya (Józsa-Székely, 2004), valamint Kovács, Németh és Kelemenné írása is. (Kovács 2004; Németh, 2006; Turmezeyné, 2011; Kelemenné, 2011a; 2012). Nagy segítséget jelentenek a téma iránt érdeklődőknek Vastagh (1999); Horváth (1994); Benda (2002) és Orbán (1999) írásai. A társadalmi-gazdasági változások egyértelműen mutatják, hogy a társadalmi tőke, vagyis a tudásszint, a bizalmon alapuló társadalmi és gazdasági motiváció, az együttműködési készség magas foka, valamint a normakövető magatartás széles elterjedtsége a gazdasági siker legfőbb forrása (Benda, 2002). A pedagógusok számára is meghatározó lehet Benda 2001-ben megjelent *Örömmel tanulni* című könyve.

A kooperatív tanulási szituáció megítélésével kapcsolatosan kissé már változott a helyzet Magyarországon is, de nem mondhatjuk, hogy ezen a téren nincsenek további tennivalóink. Ha figyelembe vesszük a nemzetközi méréseket, láthatjuk, hogy változások figyelhetők meg az utóbbi években a magyar közoktatásban is. Ezek között fontos szerepe B. Németh Mária (2006) szerint leginkább a kooperatív tanulási szituációk megítélésének van. A PISA adatai szerint 2000-ben az együttműködésre épülő tanulási környezet elutasítása az összes részt vevő közül a magyar tanulók körében volt a legerősebb (OECD átlag: 2,70; Magyarország átlaga: 2,11). Öt évvel később és két másik korcsoportban ismételt adatokat gyűjtöttek, ezek az adatok azonban már a csoportmunkához való viszony javulását jelzik. A változók átlagaiból kirajzolódó tendencia alapján úgy tűnik, hogy a kooperatív tanulás preferálásában 2000 és 2005 között mutatkozik növekedés (B. Németh, 2006).

2.3.2. A kooperatív tanulás fogalma, alapelvei

A kooperatív tanulás egy sajátos tanulásszervezési és tanulásirányítási rendszer, amely szerint az iskola feladata nem csak az információk átadása a tanítványoknak, hanem ugyanilyen lényegesnek tartja a gondolkodási, a kooperatív és a kommunikációs készségek fejlesztését is. Sokan tekintik osztály és iskola szintű, de együttműködésre épülő pedagógia módszerek összességének (Slavin, 1995; Klein és Shnackenberg, 2000; Bordács és Lázár, 2002; Kagan, 2004; Shachar és Fischer, 2004; Varga 2006, Kelemenné 2012). Azonban ezzel kapcsolatosan vetődik föl az a kérdés is, hogyan tudja a pedagógus megteremteni azt a helyzetet, lehetőséget, hogy tanítási órán a gyerekek ne csak a tananyagot sajátítsák el, hanem ezzel egy időben hozzájussanak olyan társas és kommunikációs készségekhez is, amelyek jelentősek lesznek majd az életben való érvényesüléshez.

A kooperatív tanulás nemcsak tanítási módszer, hanem filozófia is – állítja Norm Green (2005) a kooperatív tanulás nemzetközi szakértője. A kooperatív életszemlélet kölcsönös tiszteletre alapozott együttműködést és a közösség minden tagjának egyéni teljesítményét előtérbe állító szemléletet jelent. Ellentétben áll a versenyszellem hangsúlyozásával, ahol az egyének a csoport többi tagját igyekeznek túlszárnyalni. Előfeltétele a közösség tagjai közötti kooperáció eredményeként létrejövő konszenzus (Kagan, 2001; Norm Green, 2005). Az eddigi tapasztalatok azt mutatják, hogy a kooperatív tanulást alkalmazó tanulók a verseny helyett együttműködést hirdető szemléletet átviszik az élet más területeire is, ami alapvetően meghatározza az emberekkel való kapcsolatukat. Jakobs, Power, és Loh (2002) szerint a kooperatív tanulás olyan alapelvek és technikák összessége, amelyek segítik a diákokat, hogy hatékonyabban tudjanak együtt dolgozni. Spencer Kagan (2001) szerint pedig olyan feladatadási, tanulásszervezési módszer, amely a tanulási folyamat szerves része és a diákok együttműködését célzó interakciót hoz létre. Benda József (2002) a szociális kompetenciák tudatos fejlesztésében, valamint a tapasztalati tanulásban látja a kooperatív tanulási módszerek alkalmazásának legfőbb előnyeit. A program tartalmazza a proszociális viselkedés kompetenciáinak fejlesztését is. Ilyenek az empátia, a kölcsönös tisztelet, a segítségnyújtás és elfogadás, a partner gondolatmenetének követése, a szervezésirányítás, az értékelés, az önellenőrzés, az érzelmi intelligencia kompetenciái. A tanítás helyett a tapasztalat útján

megszerzett tanulásra kerül a hangsúly. A tudás forrása nemcsak a tanító és a tankönyv lesz, hanem a komplex nevelési helyzet is (Kagan, 2001; Benda, 2002).

Sokan úgy vélik, a kooperatív tanulás mindössze egy új tanítási-tanulási módszer, egy újítás, amellyel érdekesebbé tehetjük a mindennapi tanítási folyamatot. Leegyszerűsítik azt a rendkívül összetett tartalmat, mely ebben a fogalomban rejlik. A kooperatív tanulás alapja az együttesen végzett, csoportos tanulás. Ilyenkor a tanulók kisebb csoportokban dolgoznak, miközben a tanár a háttérbe húzódik (Davidson, Brody 1998), onnan figyeli a tanteremben folyó munkát, illetve megakadás, kérdés esetén beavatkozik és segíti a további munkafolyamatot. Szerepe a tanítási órán tehát jelentősen megváltozik. A hagyományos, frontális osztálymunkával tartott tanórák tartása során aktív, szemléltető, irányító szerepe van, kooperatív tanulás során ez a szerepe megszűnik, a tanulást háttérben támogató, s csak szükség esetén beavatkozó szerepbe lép át.

A módszer különösen hatékony személyiségfejlesztő eszköz is lehet a pedagógus kezében. Amellett, hogy fejleszti a tanulók egyéni szaktárgyi tudását, alakítja személyiségüket is. Megtanulnak egymásra figyelni, észrevenni mások lemaradását, tudásbéli hiányosságát, de segíteni is azokat a társaikat, akik lemaradnak, mert kevésbé értik az adott tananyagot. Azok a diákok, akik jobb képességűek. Ezáltal nem csak a gyengébb diák, de a neki segítséget nyújtó is fejlődik (Kagan, 2001; Benda, 2002; Szabóné, 2006). A fejlődés jelen esetben nem csak tudás- és ismeretbéli fejlődés, hanem sokkal inkább személyiségre ható. A segítséget nyújtó diák értékes vezetői képességeket sajátíthat el, melyre az életben nagy szüksége lehet majd. Másrészt a segítséget nyújtó tanuló elsajátíthatja a hallgatás, meghallgatás képességét, megtanulja ugyanis, hogyan figyeljen másokra, elfogadja annak értékrendjét, s azt is, hogyan nyújtson neki segítséget elakadása esetén (Kagan, 2001; Benda, 2002). A tanár szerepe ebben a helyzetben is jelentős marad, hiszen meg kell oldania azt a problémát, hogy a jó képességű gyermek a segítségnyújtás mellett önmaga is tudjon fejlődni, természetesen más módon. Ez nehéz és problémás feladat, hiszen egy jó képességű diák számára nem igazán motiváló az a helyzet, ha folyton a gyengébbeknek kell magyaráznia. Úgy érezheti, ő veszi át a tanár szerepét, miközben önmaga nem fejlődik, nem halad előre a tanulásban. Emellett a folytonos magyarázat és segítségnyújtás fárasztó, akár kimerítő is lehet számára. Ennek elkerülése végett érdemes a csoportok személyi összetételét változtatni, így újabb csoportokba kerülhet, fejlődése, előrehaladása biztosított, miközben az egyhangú magyarázó, segítő szerepből is kikerülhet. A

csoportváltás előnye az is, hogy a már korábban kialakult és egyes csoportokban rögzült merev csoportszerepek változnak. Ez motiváló hatású lehet minden diáknak (Vastagh, 1999; Kagan, 2001, Benda, 2002; Szabóné, 2006).

A tanulók kommunikációs képességét figyelembe véve szintén jelentős fejlődést érhetünk el. Amellett, hogy megtanulják diákjaink a másik fél türelmes meghallgatását, egy sajátjuktól eltérő vélemény elfogadását, megtanulják azt is, hogyan mondhatják el saját véleményüket, s megértik, hogy nem egyformák sem tudás, sem képesség terén. Ennek a különbözőségnek a belátása és elfogadása későbbi életük során kiemelkedő jelentőséggel fog bírni (Kagan, 2001).

A pedagógus feladata nem csak abból áll, hogy ismereteket adjon át. Az életre is fel kell készítenie diákjait. A munkahelyeken pedig egyre inkább szükség van az ott dolgozók együttműködésére. Aki pedig ezt a képességet nem sajátítja el időben, a munkaerőpiacon hátrányban lesz társaival szemben. Olyan dolgokat kell ma már az iskolákban tanítani az ismeretanyag mellett, amelyekre tanítványainknak az életben való boldoguláshoz szükségük lesz. a gyorsan haladó világban ezt meghatározni nem csak nehéz, hanem szinte lehetetlen feladat. Ezért meg kell tanítani a diákoknak, hogyan gondolkodjanak, hogyan oldjanak meg különböző problémákat az életben, s hogyan dolgozzanak együtt másokkal, vagy viselkedjenek különböző társas helyzetekben. Ez különösen nehéz feladat a pedagógus számára, hiszen az iskolába belépő tanulók is más és más értékrendet hoznak magukkal otthonról (Vastagh, 1999; Kagan, 2001; Czike, 2004; Szabóné, 2006;). A szociális értékrend gyorsan változik a társadalomban, ahogyan változik a családok szerkezete is. A TV, az internet, az okostelefonok világa, a szülők, a nagyszülők, testvérek hiánya a társas képességek gyengüléséhez vezetnek. Nem kommunikálnak a családok otthon, de a barátokkal sem, így a gyermekek nem tudnak kommunikálni iskolatársaikkal sem. Márpedig így egymásra figyelni sem tudnak. Miközben hatalmas információmennyiség zúdul rájuk, meg kell tanulniuk az együttműködés képességét, hogy ezt az információ mennyiséget kezelni tudják, együtt dolgozni társaikkal, azoknak minden tulajdonságától függetlenül magukat.

A kooperatív módszerek alkalmazása segítheti az előítéleteken alapuló egyéni nézetek megváltoztatását, és az emberek közti pozitív kapcsolatok kialakulását (Vastagh, 1999; Kagan, 2001; Czike, 2004; Kövecsesné, 2016).

A pedagógus szemszögéből nézve ez a munkaforma hatalmas munkát, sok időt, energiát, igényel tőle, jóval többet, mint a hagyományos, frontális munkaformával megtartott tanítási óra. A kooperatív munka megkezdése előtt a tanárnak pontosan tisztáznia kell az óra minden egyes apró részletét: kinek, mikor, mi lesz a feladata, milyen eszközöket használ, melyik csoportban dolgozik, mennyi időt tölt a feladat megoldásával, ellenőrzésével stb...A fáradságos munka, az alapos felkészülés azonban sok pozitív eredménnyel is jár (Czike, 2004). Egyrészt a jól előkészített órán a pedagógus jobban és többet is tud figyelni minden gyermekre, mint a hagyományos tanítási órákon, ahol ideje és energiája jelentős részét az köti le, magyaráz, fegyelmez, s igyekszik rábírní a tanulókat arra, hogy a feladatra koncentráljanak. Másrészt túl sok költséget sem igényel a módszer megvalósítása, hiszen egyszerűen elkészíthető, s akár több évig felhasználható eszközökre van szükség. Ezeket folyamatosan el lehet készíteni, akár több hónapon keresztül, hiszen nem lehet minden tanórát kooperatív módszerekkel megoldani (Vastagh, 1999; Czike, 2004; Szabóné, 2006).

Ma Magyarország a PISA - jelentések alapján a lemaradó országok között található. Az iskolai hatékonyságot vizsgálva két fontos szempontot emelhetünk ki ezen a területen. Egyrészt a magyar diákok teljesítménye elmarad más országok diákjainak teljesítményétől, másrészt hazánkban az eltérő társadalmi háttérű tanulók teljesítménye között is hatalmas különbségek mutatkoznak. Oktatásunk ma még szelektív és szegregatív, de egyre több helyen jelennek meg az osztálytermekben közös oktatás keretein belül a különböző háttérű diákok. Ez ellenségeskedéshez vezet. Ennek feloldására terjedt el Amerikában, s remélhetően terjed el hazánkban is a kooperatív tanulás.

A kooperatív tanulás kialakított csoportokban történő munkára épül. A pedagógus feladata a munka megkezdésekor a csoportok kialakítása, megszervezése attól függően, hogy mennyi ideig fog dolgozni a diákokkal, s mennyire ismeri őket. A csoportok kialakítása történhet véletlenszerűen, amikor csak egy alkalommal dolgoznak együtt a csoporttagok, de lehet irányított is a csoportalkotás. Ha csak rövid, néhány alkalmas találkozásról van szó, véletlenszerűen alakíthat ki a tanár homogén és heterogén csoportokat (Vastagh, 1999; Kagan, 2001). A véletlenszerűen, csak egy alkalomra összeállított csoportok nagy előnye, hogy gyors és egyszerű a csoportok kialakítása. Az ilyen alkalommal egymás mellé kerülő és együtt dolgozó gyerekek között új kapcsolatok jöhetnek létre, akár az osztályon belüli csoportkohézió és javulhat. A véletlenszerű csoportalakítás előnye, hogy nem kell feltétlenül ismerni hozzá

előre a diákokat, tehát akár már a tanév elején is alkalmazható (Vastagh, 1999; Szabóné, 2006). Az így kialakított csoportok változatosak, kevesebb az ellenállás a gyerekek részéről a másik gyermek iránt, mindemellett változatosságot vihetünk a munkafolyamatba. Amellett, hogy szórakoztató és izgalmas is lehet alkalmanként másokkal együtt dolgozni egy csoportban, a csoportbéli szerepek változtatására is lehetőséget biztosít. Így mindenki kipróbálhatja magát más csoportbéli szerepben is. A véletlen csoportkialakítás nagy veszélye azonban az, ha olyan gyermekek kerülnek egymás mellé, akik mély konfliktusokat hordoznak régóta egymással szemben. Ha ezeket az ellentéteket előzőleg nem sikerül feloldani, a közös munka során felszínre kerülhetnek, gátolva ezzel az együttes munkát és előre jutást. A véletlen csoportalakítás során akár azonos neműek vagy azonos nyelvi fejlettségi szintű tanulók, esetleg egyformán gyenge tanulók is egy csoportba kerülhetnek, akik közül senki nem érti meg a feladatot. Mindez a feladatmegoldások esetén nehezítheti számukra a munkát (Vastagh, 1999; Kagan, 2001; Szabóné, 2006). Könnyen kerülhetünk abba helyzetbe, hogy akaratunk ellenére így győztesek és vesztesek csoportját hozzuk létre, amely konfliktusok forrása lehet. A véletlen csoportkialakítás hátránya, hogy a tagok között nem alakul ki egészséges csoporttudat, ritkán van olyan alkalom, amely az egymás iránti érzelmi kötődést segítené.

A rendszeres, hosszútávú munkához a véletlen csoportkialakítás nem elegendő, de alkalmanként élhet vele a pedagógus. A diákok alapos megismerése után tudatosan irányított, a bemeneti mérés alapján kialakított csoportalakítást kell végezni. Az így kialakított csoportokat a munka előtt fejleszteni, alakítani kell, hogy a közös munkához megismerjék egymás főbb tulajdonságait és képességeit (Orbán, 2007). Ezek az ő erősségeik, amelyekre a csoportmunka közben támaszkodhat. Az előre tudatosan eltervezett csoportalakítás több időt igényel a pedagógustól, alaposan elő kell készíteni, amihez az is lényeges, hogy megismerjük diákjainkat. Ismerni kell a tanulók képességeit és készségeit, erősségeit és gyengeségeit. Amennyiben ezeket figyelembe véve alakítjuk ki a csoportokat, akkor a kooperatív tanulás során differenciálást, egyéni fejlesztést is végezhetünk (Vastagh, 1999; Kagan, 2001; Szabóné, 2006).

Irányított csoportalakítás segítségével közelebb kerülhetnek egymáshoz az osztály peremhelyzetben lévő tagjai, ami a közösségalkotást segítheti. Kiemelt előnye, hogy diákjainkat ismerve az egymással jól együtt dolgozókat tehetjük egy csoportba, felkerülhetjük, hogy csak azonos neműek vagy egymással ellentétes érzelmeket érzők egymás mellé kerüljenek, míg a köztük lévő konfliktusok fel nem oldódtak. A diákok között gyakran

fedezhetünk fel a társadalomban is meglévő ellentéteket, melyeket otthonról hoznak magukkal. Az irányított csoportalkotás előnye, hogy figyelembe vehetjük ezeket, s akár vallási nézetek, társadalmi helyzet, nemzetiségi hovatartozást is átgondolva alakíthatjuk csoportjainkat, a konfliktusok elkerülése, az ellentétek javítása és az együttműködés, a tolerancia megvalósulása érdekében (Vastagh, 1999; Szabóné, 2006).

Az irányított csoportalkotás során biztosíthatjuk a kooperativitás valódi céljait. Fontos, hogy a tanulók felelősséget érezzenek saját tanulási folyamatuk iránt, ezért kooperatív szerepeket kapnak a csoporton belül. A klasszikus szerepek a csoportban:

- a) **a nyomolvasó**, aki nem engedi elkalandozni a feladattól a többieket, hanem figyelmüket mindig a konkrét munkára irányítja;
- b) **a jegyző**, aki segíti a többieket abban, hogy az írásos munkák a csoporton belül elkészüljenek;
- c) **az időfigyelő**, aki beosztja a csoport idejét, ügyelve arra, hogy a kiadott időkeret végére minden csoporttag elkészüljön a saját feladatával, s az egész csoport is kész munkát tudjon felmutatni;
- d) **a lelkesítő-bátorító**, aki mindenkit munkára bír a csoportban, azokat is, akik szeretnek háttérbe húzódva csendesen figyelni, de a munkából nem igazán veszik ki a részüket.

A csoportalakítás utolsó mozzanataként tisztázni kell az elvárásainkat egyéni és csoportszinten egyaránt, s kialakítani a csoportidentitást. A további közös munka során ügyelni kell arra, hogy a kooperatív tanulás négy alapelvét mindenkor betartsuk.

A kooperatív tanulásnak Horváth (1994) tanulmánya alapján négy alapelvét ismerjük. Ezek mindegyike elengedhetetlen, s ha bármelyikük is hiányzik, már nem beszélhetünk kooperatív tanulásról.

Az alapelvek közül elsőként a párhuzamos egyidejű interakciót említhetjük. Azt vizsgálja, hogy a rendelkezésre álló időegység alatt hány egyidejű személyes interakció zajlik. Ez valójában páros, illetve csoportmunkát jelent, azaz két vagy több személy (4-5) dolgozik együtt. Vitathatatlan azonban, hogy ha páros munkáról van szó, akkor egy időben egyszerre az

osztály fele beszél. Az idő gyorsabban, tartalmasabban, aktívabban telik. A gyerekek figyelnek közben egymásra, mert egymásnak beszélnek (Horváth, 1994; Szabóné, 2006).

Második alapelveként szoktuk említeni az építő egymásrautaltság elvét. Lényeges ugyanis, hogy az egyének, vagy az egyes csoportok fejlődése szorosan összefügg egymással. Megállapítható ugyanis, hogy az egyik diák fejlődéséhez egy másik diák fejlődése társul. De csoportszinten is érzékelhető ez a jelenség, hiszen az egyik csoport sikere a másik csoport sikerétől függ. A tanulási folyamatokat mindig úgy kell alakítani, hogy abban a tanulás, az ismeretek elsajátítása csak együttműködéssel legyen lehetséges. Vagyis olyan struktúrákat kell kialakítani, amelyek együttműködésre ösztönöznek, tehát amelyekben csak akkor tudnak eredményesen tanulni a résztvevők, ha együttműködnek (Horváth, 1994; Szabóné, 2006).

Az alapelvek közül nem hagyható el az egyéni felelősség. A csoportnak ugyanis közös célt kell elérnie a munkavégzés során. Azonban a feladatnál mindenkinek más részt, más egységet, területet kell elvégeznie, megoldania. A feladat megoldása után értékelni lehet az egyes részeket. Ezek értékelése pedig megmutatja a csoporton belül az egyéni teljesítményeket. Fontos ez, mert munka közben figyelni kell az egyéni teljesítményre is, nem tehető meg, hogy néhány tag csak vár a kész megoldásra (Horváth, 1994; Szabóné, 2006).

Egyenlő részvételnél említjük a negyedik elvet. Tudjuk, hogy a diákok akkor tanulnak, ha interakcióba lépnek egymással, és ugyanilyen interakció jön létre a diák és a tananyag között is. A részvétel a siker elengedhetetlen feltétele, csak mindenki hozzáadott munkájával lehet eredményes a tevékenység. Az egyenlő arányú részvétel pedig az egész osztály sikerét hozza létre. Látható tehát, hogy ha bárki kiesik ebből, mint láncszem hiányozni fog, tehát teljes, közös siker, eredményes munka nem érhető el (Horváth, 1994; Szabóné, 2006).

Azonban a megvalósítás igen nehéz. Az ilyen eredmény eléréséhez többek között komoly előkészületekre van szükség. Megkívánja a pedagógus alapos előzetes tervező munkáját, amellyel az órájára készül. De azt is, hogy ismerje a tanítandó gyerekeket. A gyerekektől pedig a folyamatos együttes munkát.

2.3.3. A kooperatív tanulás és a hagyományos csoportmunka

A kooperatív szemlélet fontosságáról számtalanszor lehet hallani. Különösen a kooperativitásról, melyre napjainkban nagy szükség van, illetve lenne, hiszen napjaink iskolái még nem az együttműködés megalapozásáról szólnak. A legtöbb tanítási órán nincs lehetősége a diákoknak egymást segíteni, legfeljebb akkor, ha súgnak egymásnak, ez azonban tilos számukra. A termeket úgy rendezik be, hogy ez, illetve egymás segítése nem valósulhat meg: a tanulók egymásnak háttal ülnek, a hagyományos frontális munkához igazodva. Ha a pedagógus méri, értékeli a tanuló munkáját, akkor egyéni teljesítményét méri és értékeli. Ha versengő diákunkat mérjük, szintén az egyéni teljesítmény alapján véleményezzük, de az osztályok, iskolák közötti versenyeredményeket is az egyéni teljesítmények alapján hozzuk meg. Látható tehát, hogy a mai iskolarendszer még nem a diákok együttműködésére nevel, hanem éppen az egymás elleni versengésre. Ilyen körülmények között diákok közti kooperáció nem jöhet létre, ezért az osztálytermi munkafolyamatok átgondolására, és újszerű pedagógiai magatartásra van szükség. A pedagógusok egy része gyakorta abban a tévhitben él, hogy ha az osztályban csoportosan dolgoznak a diákok, akkor megvalósul a kooperatív tanulás is. Azonban a kooperatív munkát és a csoportmunkát könnyű összekeverni. Minden pedagógus alkalmaz csoportmunkát, páros munkát a tanítása során, azonban ez önmagában még nem egyenlő a kooperativitással. A kooperatív tanulás nehézsége abban is rejlik, hogy nagyon hasonlít, de nem azonos a csoportmunkával. Több mint a tanulói teljesítmény növelése, a tárgyi tudás elmélyítése, a lexikális ismeretek gyarapítása, és a kritikai gondolkodás képességének fejlesztése (Horváth, 1994; Slavin, 1995; Shachar és Fischer, 2004; Kövecsesné, 2016).

Mindezek szükségesek az életben való boldoguláshoz, de szükség van olyan képességekre is, amelyek segítenek a más emberekkel való kapcsolatteremtésben (Green, 2005). Emellett segítik az egyént saját életútjának, karrierjének kialakításában. A világban olyan emberekre van szükség, akik a tanult ismereteiket kollégáikkal történő interakció révén használni, kamatoztatni tudják. (Kagan, 2001; Benda, 2002; Varga, 2006; Kelemenné, 2012) Ez a képesség mára kiemelt fontosságúvá vált, tehát az iskolának is az egyik fő feladatává kell váljon az erre történő felkészítés. Ehhez az alapokat az a tudásszint jelenti, amikor a tanuló elsajátította azt a szintet, amikor saját képességeit más személyekkel kooperatív interakcióban tudja alkalmazni és hasznosítani. (Slavin, 1995; Kagan 2001; Benda, 2002; Shachar és Fischer, 2004; Green, 2005). A kooperatív tanulás és a hagyományos csoportmunka főbb jellemzőit

összesíti az 1. sz. táblázat (Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1994) kutatásai nyomán.

1. táblázat.

A hagyományos csoportmunka és a kooperatív tanulás

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1994).

Kooperatív tanulási forma	Hagyományos csoportmunka
Pozitív függés csoporton belül	Nincs pozitív függés a csoporton belül
Egyéni felelősség	Nincs egyéni felelősség
Heterogén vagy homogén csoport	Homogén csoport
Közös tanulásirányítás a csoporton belül	Kiválasztott csoportvezető irányít.
A feladatmegoldás és a csoporttagok egymással való kapcsolata egyformán fontos	A feladatmegoldás áll a középpontban
Fontos a szociális kompetencia fejlesztése	A szociális kompetencia vagy előfeltétel, vagy nem számít
A tanár figyelemmel kíséri a csoport munkáját és szükség esetén segít, irányít	A tanár nem avatkozik bele a csoport munkájába
A tanulási folyamat önértékelése, reflektálása és értékelése a csoport feladata.	Önértékelés nincs, a tanulási folyamat reflektálása és értékelése nem a csoport feladata

2. 4. Az olvasás

2.4.1. Az olvasás története

Az olvasás megjelenése az emberiség történetében több ezer éves múltra vezethető vissza (Benczik, 2001). Az írás-olvasás elterjedtségéről viszont csupán becslésekre támaszkodhatunk (Adamikné, 2006). Kezdetben az írni-olvasni tudás lehetősége csak keveseknek adatott meg. Az ókorban a becslések kb. 20%-ban határozták meg az olvasni tudók

arányát (Hopkins, 1991). Ray szerint még a Kr. u. IV. században is csak az egyiptomi lakosság 0,3%-a az írástudó (Ray, 1994). Harris szerint változást a kereszténység megjelenése, államvallássá válása hozott a IV. század körül, mert a vallási célú olvasás mértéke ebben az időszakban jelentősen nőtt (Harris, 1989). A Nyugat-Római Birodalom bukása után a kolostorok váltak az írás-olvasás-tanítás helyévé, ahol 5-6 éves gyermekeket három éven át tanítottak az írás-olvasás tudományára.

A XV-XVI. században az olvasás-írás hirtelen elterjedése figyelhető meg. Ebben szerepet játszott a reformáció széles körű terjedése, valamint a könyvnyomtatás megjelenése. Ez lehetővé tette, hogy az írott szöveg széles tömegekhez jusson el. A tömegesen jelentkező írás és olvasástudás ideje csak az 1750-1850-es évekre tehető Nyugat-Európa egyes részein (Grabe, 1992). A XIX. század közepe körül a protestáns országokban 35-45%, a katolikus országokban 20-30% az írni tudók aránya (Cípolla, 1969). A XX. században az írástudatlanság 15%-os, s a század végére – 1998-ban – kb. 3%-ra csökkent.

Problémaként jelentkezik modern társadalmunkban a funkcionális analfabetizmus jelensége. Steklács szerint funkcionálisan analfabéta az, aki a szűkebb és tágabb értelemben vett környezete által a számára támasztott olyan követelményeknek, amelyeknek a teljesítéséhez az olvasás, illetve az írás képességére van szükség, minimálisan sem tud eleget tenni (Steklács, 2006). A funkcionális illiteráció éppen a legfejlettebb országokban jelentkezik, mivel a felnőtt lakosság egy része - bár a betűket ismeri, le tudja írni, össze tudja olvasni -, de az olvasás nem válik a tudás, az ismeretszerzés forrásává, s az egyén írásban is képtelen kifejezni önmagát.

2.4.2. Az olvasás jelentősége

Az írás mellett az olvasás a második alapvető kommunikációs technika, mely az információcsere legfontosabb eszköze. Az egyes történelmi korszakokban különböző társadalmi rétegek érhatték el az írást és az olvasást, ez számukra kiváltság volt. Napjainkban már a társadalom minden tagjával szemben elvárt követelmény az írás-olvasás ismerete, de mára lehetőséget is biztosítanak a társadalom minden tagja számára, hogy elsajátítsa ezt a képességet. Enélkül az egyén nem lenne képes hatékonyan kommunikálni, ügyeit intézni, ezáltal a társadalom aktív résztvevője lenni. Mára az egyénnel szemben követelmény ennek a

képességnek is az elsajátítása, civilizációnk nem létezhet nélküle. Vannak azonban a világ egyes tájain élő olyan népek, ahol analfabéták ezrei élnek a mai napig is (Steklács, 2006).

A történelem során az olvasástudás elsősorban a társadalom irányítóinak kezében volt, s az olvasni nem tudóknak felolvasták, kihirdették. De sok esetben maga az uralkodó is írástudatlan, egyúttal olvasástudatlan is volt. Rendeleteit, törvényeit írástudó szolgáinak, deákjainak diktálta. Talán a rendeletek, törvények, írástudatlanok számára történő hangos felolvasása eredményezte, hogy az olvasás évszázadokon át a hangos olvasást jelentette. Az ókorban és a középkor elején született irodalmi alkotások nagy részét is hangos felolvasásra szánták, de az egyházi szövegek is hangosan felolvasva jelentek meg (Steklács, 2006). Az ekkor fennállott társadalmi formák még nem voltak demokratikusak, ezért a vezető hatalmak elsődleges érdeke az volt, hogy a társadalom tagjai közül minél kevesebben tanuljanak meg írni-olvasni. Ezzel elejét vették a demagógiának. Ezekben a kirekesztő társadalmakban jöttek létre a diktatúrák, ahol az egyént nem tanítják meg olvasni, írni, így nem képes a társadalmi kommunikáció színterein saját érdekében hatékonyan fellépni (Steklács, 2006).

A mai magyar társadalom (Steklács, 2009) szerint ezekkel szemben befogadó jellegű társadalom, ahol a gyermek számára nyitott a lehetőség az olvasás-írás elsajátítására. A működő iskolarendszerben mindenki számára elérhető ez a tudás, elsajátítható ez a képesség. A gyermek nemcsak azt tanulja meg, mi a leírt szöveg szó szerinti jelentése, hanem képesek lesznek az olvasottak tovább gondolására is. Elsajátítanak olyan képességeket, melyek segítségével a nyelvet tényleges kommunikációs helyzetekben is tudják majd használni (Steklács, 2009). Az olvasás ismeretének jelentősége napjainkra kiemelkedő fontosságúvá vált. Nem győzik az olvasással foglalkozó szakemberek, pedagógusok elégszer hangsúlyozni, hogy nem olvasnak eleget a mai gyermekek. A média világát éljük, az olvasás azonban ma sem nélkülözhető. Olyan alapvető képesség, amely a tudomány, a technika korában is pótolhatatlan. Aki nem bír ezzel a képességgel funkcionálni, analfabétává válik, mert a betűk ismeretén túlmutató információk megtalálására, megértésére nem képes. Ők a társadalomban másodrendű állampolgárokká válnak, akik elvesztik a lehetőséget a munkavégzés, az ügyintézés, a világ megértésének esetleges voltára (Steklács, 2006; Steklács, 2009). Mára közel 95%-a a fejlett országok munkahelyének nem alkalmaz olyan személyt, aki nem tud írni és olvasni megfelelő szinten. Ezeken a munkahelyeken már nem elegendő a reklámszövegek, hirdetések, internetes játékok felvillanó szavainak kiböngészése, az írásos szövegek értő olvasására, átgondolására, sőt tovább

gondolására van szükség (Gonda, 2104). Így joggal állíthatjuk, hogy bármilyen munkavégzéshez nélkülözhetetlen alapfelétel az írás-olvasás ismerete. Az olvasás teszi lehetővé számunkra, hogy alaposabban megismerjük a bennünket körülvevő világot. Sokan érvelnek ez ellen, mi szerint napjaink digitális világa segítségükre van a világ megismerésében. Azonban a digitális szövegek elolvasásához, az információk megszerzéséhez is jó olvasónak kell lenni. A digitális olvasás is feltételezi a pontos, hibátlan olvasás képességét.

Az olvasás a személyiség fejlődésének alapvető eszköze, amely segíti fejlődni az olvasó fantáziáját, javítja a kreativitását, önmegvalósító képességét. Segít elsajátítani számára a kritikus gondolkodást, általa megtanul eligazodni a világ dolgaiban, gyarapodik tudása, képessé válik érvelni, vitákat folytatni embertársaival, meggyőzni őket, miközben észreveszi a felé áramló információkban a manipulálás, befolyásolás szándékát (Steklács, 2006; Steklács, 2009).

Olvasás során találunk rá azokra a nézetekre, melyekkel azonosulni szeretnénk, vagy éppen elutasítjuk, személyes élethelyzetünket pedig alakíthatjuk általa. Amellett, hogy az olvasás pihentet, kikapcsol, segít a magány érzésének leküzdésben is.

2. 4. 3. Társadalmi elvárások, az olvasás szerepének változása

Lassan közhelynek számít kimondani, hogy napjaink embere számára a gyors és pontos információszerzés képessége elengedhetetlen feltétele annak, hogy boldoguljon a mindennapokban, és ügyeit intézni tudja. A rohanó világban egyre több információ áramlik felénk, ráadásul újabb és újabb csatornák felől. Ezzel a rohamosan növekvő információmennyiséggel kell agyunknak megbirkóznia, ami egyre nehezebb feladat. Az információk egy része írásos formában vagy olvasás útján ér bennünket levelek, újságok, könyvek, reklámszövegek, hivatalos iratok, iskolai, munkahelyi dokumentumok formájában. Egy részük szűkebb közösségen belül lelhető fel, a család mindennapjaiban találkozunk velük. Egy olvasni alig tudó, a szöveget csak betűzgető, de nem értő személy még itt is nehezen boldogul. Gondoljunk csak egy használati utasításra, vagy egy szerelési útmutatóra! Az emberek egy része nem tudja a rajta lévő információt sem megérteni, sem használni.

Az írásos információk másik része a digitális eszközök közvetítésével jut el az emberekhez. A virtuális környezetben megjelenő információ megszerzéséhez két tényező

szükséges. Egyrészt az infokommunikációs technológiák használatának ismerete, másrészt pedig a megfelelő olvasási képesség. Az olvasás képességére ez esetben még akkor is szükség van, ha tudjuk, hogy a digitális szöveg jelentősen eltér a hagyományos értelemben vett papír alapú szövegtől. A virtuális világban képernyőn megjelenő, egymáshoz linkkel kapcsolódó információk hálózatával találkozhatunk, tehát jelsorozattal: képekkel, rajzokkal, hangokkal, szöveggel (Gonda, 2015). Ezért a digitális szöveg olvasójának nem csak verbális jeleket kell feldolgoznia. Sólyom szerint mindennek az a következménye, hogy a mai gyerekek kommunikációja, szövegértése, szövegfeldolgozása és gondolati szerkesztése, kifejezése gyengébb, mint a szülőké. Nehezen írnak meg összefüggő szöveget, akár egy esszét, mert annak nincs íve, nincs logikája, gyakran használnak szlenget vagy félszavakat, egy-egy betűt a szavak helyett, mert ehhez vannak szokva (Sólyom, 2017).

Megváltozott a világ körülöttünk, s vele együtt változunk mi is, de gyermekeink is. A korábbi évtizedekben a családok munka után sokkal többet olvastak, a gyermek előtt családi mintaként ott volt az olvasás. Családon belül beszélgettek, többek között olvasmányokról is, szórakozásként pedig könyvet vettek a kezükbe. Az olvasás érték volt, aki olvasott, arra felnéztek. Úgy tartották, a művelt, okos ember fogalma azonos az olvasott ember fogalmával. Napjainkra azonban a könyvmentesség, az olvasásmentesség jellemző. A felmérések (Gereben, 2002; Nagy 2003; Valaczka, 2006; Szávai, 2010; Gombos, 2015; Gombos, 2017; Tóth, 2017) azt mutatják, hogy nem olvasnak a mai fiatalok. Megváltozott a gondolkodásuk is, hiszen a megváltozott világ erre is hatással van (Adamikné, 2001; Petry, 2012; Gombos, 2015; Tóth, 2017; Baranyai, 2017). Gombos Péter újabb kutatása azonban arról is tájékoztat bennünket, hogy az utóbbi években elindult egy változási folyamat ezen a téren is. Sok évnyi szünet után Gombos szerint a 14-18 éves korosztálynak van generációs könyve, amelyet a tizenévesek szívesen olvasnak (Gombos, 2017). Ilyen két könyv a Harry Potter és az Alkonyat, amelyek érdekes módon nem csak a lányok, hanem a fiúk kezében is gyakran megfordultak (Gombos, Hevért és Kiss 2015). Ez az eredmény azonban nem téveszthet meg bennünket, hiszen Gombos felmérése azt is mutatja, hogy a tizenéves lányok 28,5%-a, a fiúk 38,7%-a nem olvas egyetlen könyvet sem (Gombos, 2017).

2.4.4. Olvasáskutatási irányzatok

A magyarországi olvasáskutatás műhelyei az 1960-as években kezdtek működni, írja Sándor Klára, s meghatározza, hogy az első műhelyek egyike a Könyvkiadók és Terjesztők Tájékoztató Központja volt. A másik műhelyként az Országos Széchényi Könyvtár Könyvtártudományi és Módszertani Központját nevezi meg (Sándor, 2011). Ezen időszakban két, egymástól jól elkülönülő irányzatot említhetünk:

1. Nincs különbség a beszéd és az olvasás elsajátítása között

A modell az olvasás kognitív irányú megközelítése. A gyermek ebben az esetben a beszédtanuláshoz hasonló módon tanul meg olvasni is. Az irányzat egyik képviselője Kenneth Goodman (1876). Megfogalmazása szerint az olvasás pszicholingvisztikai kitalálás játék psycholinguistic guessing game. Az irányzat képviselői nem tartják fontosnak a hang- és betűtanítást, az olvasás kiindulópontja a kész szöveg, amelynek nyelvi egységeit olvasás közben fedezi fel a gyermek. A szövegből mintákat véve hipotéziseket állít fel, ezt megerősíti vagy elveti, ezután új hipotéziseket állít fel (Csépe, 2006). Ezt a módszert ezért is szokták felfedező módszernek nevezni. A modellel szemben fellépők gyakran hangoztatják, hogy ez a fajta olvasás a gyakorlott olvasók jellemzője.

2. A beszéd és az olvasás elsajátítása között különbség van

A modell az olvasás metakognitív megközelítése. Követői azt hirdetik, hogy az olvasás elsajátításához nyelvi tudatosságra és grammatikai tudásra is szüksége van az olvasónak. Az irányzat két ismert képviselője Ignatius Mattinghy és John Downing. Véleményük szerint az olvasás összetett folyamat, mely részképességekből tevődik össze. Ahhoz, hogy az olvasási folyamat jól működjön, ezeknek a részképességeknek is működniük, sőt együttműködniük kell.

3. 4. 5. Az olvasás fogalma, olvasási modellek

Az anyanyelv elsajátításának egyik lényeges területe az olvasás megtanulása, az a képesség, mely során a tanuló képessé válik a leírt szöveg dekódolására. Legkorábbi meghatározása szerint az olvasás az olvasottak megértése (Erdődi, 1880). Mai meghatározása szerint egyfajta dekódolási mechanizmus, a leírt szavak transzformációja beszélt (kiejtett)

szavakká, miközben megtörténik a tartalom felismerése is (Gósy, 2005; Adamikné, 2006; Csépe, 2006). Pszicholingvisztikai megközelítése szerint az olvasás komplex, szervezett és konstruktív folyamat, amelynek során az egyén hozzájut a jelentéshez (Pearson és Stephens, 1994). A kognitív tudományok elterjedésének hatására a fogalom meghatározása az utóbbi évtizedekben megváltozott. A kognitív felfogás szerint az olvasó aktívan teremti meg a jelentést meglévő tudása, háttérismerete segítségével, vagyis a jelentés a szöveg és az olvasó együttműködésének, interakciójának az eredménye (Iser, 1969). Az olvasás metakognitív felfogása szerint az olvasás egyszerre adatvezérelt (bottom-up), tehát a nyelvi folyamatokra alapozó és tudásra épülő, azaz felülről vezérelt (top-down) folyamat (Block, 1992).

Az olvasás, az olvasási folyamatok működése iránti érdeklődés az 1970-es években indult, majd a pszicholingvisztika szakemberei is vizsgálni kezdték (Gósy, 2008). Interdiszciplináris terület, amellyel sokféle diszciplína foglalkozik: a nyelvtudomány, az irodalomtudomány, a kommunikációtan, a pszichológia, a pszicholingvisztika, a szociológia, a szociolingvisztika, a kultúrtörténet, a pedagógia, a módszertan, a megismeréstudomány (Adamikné, 2006).

Az olvasás fogalma, értelmezése az utóbbi 50 évben jelentősen megváltozott. Régen azt mondták, hogy az az ember, aki ismeri a betűket, olvasni is tud. A későbbiekben ez a megközelítés megváltozott. Kingstone szerint a kommunikáció egy folyamata, ahol írott formában, grafikus jelekkel kódolva jelenik meg az üzenet (Kingstone, 1967). Pressley és munkatársainak meghatározása szerint az olvasás a jelentés megszerzése az írott szövegből (Block, Gambrell és Presley, 2002; Gósy, 2008). Szintén tőlük származik az olvasás néhány évvel későbbi, de tágabb kontextusban kezelendő meghatározása is. Az olvasás egy állandó változásban lévő interaktív folyamat, mely magába foglalja az olvasót, a szöveget és a kontextust (Block, Gambrell és Presley, 2006). Az olvasási folyamat kutatása Wilhelm Wundt nevéhez fűződik (Adamikné, 2006), a nyomtatott szöveg olvasására irányult, majd a századforduló idejére az olvasás minden lényeges tényezőjére fény derítettek (Venezky, 1984).

A későbbi kutatások során már a szöveg megértésének kérdése foglalkoztatta a kutatókat, majd a tudás agybéli szerveződésének módja. Az olvasás napjaink nemzetközi vizsgálatában összehasonlítási eszközként funkcionál. A nemzetközi vizsgálatok szintén létrehozták az olvasás meghatározására a saját fogalom értelmezésüket. A RAND Reading Study Group¹ szerint a szövegértő olvasás a jelentés megtalálására, megértése utal: „A

szövegértés a jelentés szimultán kivonatolása és konstruálása az írott nyelvből interakción és együttműködésen keresztül.” (RAND, 2002. 11. o.). A PIRLS vizsgálatok a szövegértés fogalmát a következőképpen definiálják: „Olyan írott nyelvi alakok megértésének és használatának a képessége, amelyeket a társadalom megkíván, és amelyeknek az egyén jelentőséget tulajdonít. A fiatal olvasók sokféle szövegből képesek jelentést alkotni. Olvasnak, hogy tanuljanak, hogy részt vegyenek az olvasók közösségeiben, az iskolában és a hétköznapi életben, valamint olvasnak pusztán kedvtelésből.” (Balázs és Balkányi, 2008. 4. o.). A PISA szövegértés-definíciója szerint: „Írott szövegek megértése, felhasználása és az ezekre való reflektálás annak érdekében, hogy ezáltal az egyén elérje céljait, fejlessze tudását és képességeit, és hatékonyan részt vegyen a mindennapi életben” (Balázs és Balkányi, 2008. 4. o.). Az Országos kompetenciamérés során közel azonos szövegértés-definíciót olvashatunk. Középpontjában szintén a szöveg megértése és annak használata, valamint az arra való reflektálás áll. A definíciók alapján minden meghatározás közös vonása, hogy az olvasó aktív részese az olvasási folyamatnak.

A XX. század harmadik harmadára központi kérdéssé vált a tudás agybeli szerveződésének módja, a sémaelmélet (scheme theory) (Adamikné, 2006). Napjainkra a metakogníció és a tanulási folyamat kutatása került a középpontba. A metakogníció Klein szerint az olvasónak az olvasás részfolyamatairól való tudása, amelyre olvasás során támaszkodik. Csépe a tudatosan hozzáférhető ismereteknek nevezi, melyre az olvasói stratégia támaszkodik. Ez magában foglalja Csépe szerint az olvasás céljának, valamint a szöveg formájának és típusának azonosítását, a szövegjellemzők elemzését, a topikmondat azonosítását és az ehhez kapcsolódó részletek bevonását az értelmezésbe (Csépe, 2006).

Az olvasás szakértői az értő olvasás feltételeinek tekintik:

- a rész és egész viszonyának osztályozáson és szakaszokra bontáson keresztül vezető megalkotását
- az ok-okozat összevetését és meghatározását
- ezekre építve az összegzést, a hipotézisalkotást, a predikciót, a rész- és végkövetkeztetést (Csépe, 2009).

Ezeknek a feltételeknek a megvalósulása esetén létrejön a szöveg, illetve a szöveg egységeinek a megértése. Az olvasónak a szöveg egyes részeit, részleteit éppúgy értenie kell, mint a teljes szöveget. Az alapján, hogy az olvasó agya a részekből építi-e föl az egészet, vagy az egészből bontja ki a részeket, vagy egyszerre fogja át mindkettőt, Ruddel-Ruddell-Singer szerint megkülönböztetünk szintetikus, analitikus és interaktív olvasási modelleket (RuddelRuddel-Singer, 1994). Az emberek döntő többsége feltételezhetően interaktív modell szerint olvas, mondja Adamikné (2004), de a szöveg nehézségi fokától függően előtérbe kerülhet a másik két művelet is (Adamikné, 2004). Az olvasás folyamatát, annak megértését, bonyolult volta miatt nehéz értelmezni. Születtek vele kapcsolatban modellek, melyek segítik a megértését. Ezek a modellek grafikus ábrázolással vagy nyelvi formában értelmezik, magyarázzák a olvasás folyamatában részt vevő elemeket, bemutatják az elemek működését, az egyes elemek interakcióját, az elemek helyét, ezáltal segítve megértésüket.

A modellek három fő csoportba sorolhatók:

1. Az agy megismerő funkcióit modellálók

Ilyenek a bottom-up modellek (Gough, 1972), a top-down modellek (Goodman, 1976) és a bottom-up/top-down modellek (Rumelhart, 1979)

2. Kettős kódolású modellek

3. A kognitív folyamatokat szociális kontextusban vizsgáló modellek (Ruddell és Unran, 2004).

2.4.6. Az olvasás és az agy

Az olvasási folyamat rendkívül bonyolult. Egy dekódolási készség, mely megvalósulásához az agy számtalan területének finom, összehangolt működésére van szükség. Az olvasás folyamán vizuális transzformációk közbeiktatásával és kódváltással információfeldolgozás történik, a leírt szavakat kiejtett szavakká alakítjuk át (Gósy, 2005). Olvasás során az agy különböző területei aktiválódnak, attól függően, hangos olvasás vagy néma olvasás történik-e. Néma olvasás esetén az agy vizuális feldolgozó területe aktiválódik,

míg hangos olvasásnál a beszédfeldolgozó rész lesz aktívabb a bal oldali agyféltekében (Gósy, 2005).

Az olvasási folyamat Csiszár (2011) szerint két egymástól jól elkülönülő szakaszra osztható:

1. **dekódolási szakasz:** a vizuális érzékelés alapján a betű-beszédhang megfeleltetés és a szó szegmentálása történik meg.
2. **megértési szakasz:** a szegmentált szó morfológiai struktúrájának felismerése és a jelentés azonosítása megtörténik. Gyakorlott olvasó esetén ez a folyamat gyorsan lezajlik. (Csiszár, 2011).

Mire az olvasó ember a megértésig eljut, hosszú folyamat zajlik le. Az olvasás interaktívkompenzáló modellje szerint Stanovich szerint a gyengébb olvasók esetén a ha alacsonyabb szinten hiányosságok lépnek fel, azokat a magasabb szintű elemek ellensúlyozzák. Tehát a két szint folyamatosan egymás mellett aktiválódik. (Stanovich, 1980). A rendszerbe ágyazott részfolyamatok olvasás közben egyszerre aktívak Walczyk kompenzáló-kódoló modellje szerint. Az olvasási folyamat során az olvasó képes különböző stratégiák segítségével ellensúlyozni az alacsonyabb szinten fellépő hiányosságait. Az ellensúlyozás eszköze lehet az újra olvasás, a lassabb olvasási tempó, a gyakoribb visszatekintés a szöveg korábbi elemeire. (Walczyk, 1995).

Bármilyen módszerrel is sajátítja el az olvasni vágyó az olvasás képességét, mindig a következő öt szakasz lépéseit kell betartania, melyeken kissé változtathat ugyan, de lényegileg ezek a szakaszok mindig jelen vannak.

1. Az olvasás folyamatának az előkészítése
2. A hangok és a betűk megtanulása
3. A betűk összeolvasásának megtanulása
4. Az olvasási technika folyamatos fejlesztése
5. A szövegértő olvasás képességének kialakulása és fejlesztése.

Az olvasásképesség készségeit mutatja be a 3. sz. számú ábra.



3. ábra

Az olvasásképesség szerveződése Nagy, 2004

Az olvasási folyamat alapja a készségek és képességek megszerzése, ezt mutatja a 3. ábra. Az olvasási készség elemei az ismeretek: a gondolatháló, a fogalomháló, a rutinok: a beszédhang-felismerés rutinja, és a készségek: beszédhanghallás, betűfelismerés, szófelismerés, mondatfelismerés. A tanuló olvasáskészsége az alapja a szövegértő olvasásnak, mert a szövegolvasó és szövegértő készség teszi lehetővé a szövegértést (Nagy, 2004). Az olvasókészséget fejlesztve fejlődik a szövegfeldolgozó és szövegértő készség, ami lehetővé teszi egyre nehezebb szövegek olvasását és értelmezését, segíti a későbbiekben is hasznosítható tudás megszerzését (Nagy, 2004; Nagy, 2006).

Az olvasási folyamat előkészítő szakaszában zajlik azoknak a háttérismereteknek a fejlesztése, melyek nélkülözhetetlenek az írás-olvasás megfelelő elsajátításához. Ennek során a gyermekben kialakul a gyermek jelfunkció-fogalma, fejlődik szókincse, beszédképessége, beszédhallása, logikus gondolkozása, ritmusérzéke, térbeli és vizuális tájékozódási képessége,

szem-kéz koordinációja stb. A tanítók feladata ebben a szakaszban jelentős, hiszen mindezek mellett nekik kell megszerettetni a betűk világát is a gyermekkel. Mindemellett rájuk vár az a feladat is, hogy az egyenlőtlen képességekkel, ma már gyakran különböző szintű olvasástudással érkező gyermekek közti különbségeket a minimumra csökkentsék.

A második szakasz - a hangok és a betűk megtanulása - nem választható el mereven az első szakasztól. A fonémahallás képességének fejlesztésével kezdődik, amely már az első szakaszban is kis mértékben jelen van. Azonban az a szint, amikor a gyermek képessé válik az önálló fonéma felismerésére, a betűk, fonémák szavakból történő kiemelésére, ebben a szakaszban történik. Az olvasástanítás egyik legfontosabb szakasza ez, mert a beszédhang felismerése nélkül nem lehet a betűket megtanulni. Ezzel a kérdéskörrel függ össze a tanítástanulás időtényezője is. A kutatások azt bizonyítják, (Hunyadiné, 1998; Adamikné, 2001; Varga, 2008; Tóthné, 2017), hogy a fonémák felismerésére, a beszédhallás fejlesztésére kellő időt kell biztosítani, ellenkező esetben jelentősen megnő az olvasási-írási hibák lehetősége, ami későbbi következményként akár az olvasás iránti viszonyt is ronthatja.

Szervesen összetartozó két szakasz a harmadik és a negyedik, hiszen az olvasás elsajátítása után rögtön meg kell kezdeni annak gyakoroltatását. Az olvasástechnika minden esetben az olvasásértésre, a helyes beszédre, a beszédértésre épül. A fő hangsúly a gyakoroltatáson van, hiszen a szöveget értő, a szövegértő olvasás alapja a biztos olvasástudás, a magabiztos olvasástechnika és a gyors, de pontos dekódolás is. A hiányos, gyenge olvasástudás elvonja a figyelmet a szöveg jelentéséről, mert a kognitív kapacitást leköti a dekódolás.

Az olvasás folyamatát vizsgálva számos modell létezik, ezek bemutatására ez a dolgozat nem vállalkozik.

Az olvasási folyamatra hatással van a szövegkörnyezet is. A jelentés szerepe meghatározó, mert a szavakban ugyanannak a betűnek a felismerése biztosabb, mint külön a szótól (Gósy, 2005).

2.4.7. Az olvasási motiváció és modellje

Az egyén olvasni tudása hatással van életére, az iskolai tanulók esetében pedig közvetlen hatással bír a tanulás eredményességére (Józsa és Papp-Szigeti, 2006; Csapó, 2012). A gyengén olvasó tanuló nehezen birkózik meg a tantárgyak olvasásával, tanulásával. A közember hajlamos az olvasás fogalmát csak a betűk ismeretével és a szépirodalom olvasásával azonosítani, de sok esetben ezzel a szemléletbeli tévedéssel találkozunk az oktatási rendszerben is. A különböző tantárgyak tanárai a magyar szakos tanárokat az olvasás, a szövegértés kizárólagos fejlesztőiként és gondozóiként nevezik meg. Pedig az olvasástudás jelen van minden tantárgyban, minden tudományterületen. Az olvasáskutatás is interdiszciplináris területnek nevezi (Adamikné, 2006; Józsa, 2006; Csapó és Csépe, 2012).

A tanulók különböző módon viszonyulnak az egyes tantárgyakhoz: egy gyermek az egyik tantárgy irányában lehet erősen motivált, míg más tárgyak esetén gyengén vagy alul motivált. Legsúlyosabb esetben egyetlen tantárgy irányában sem motivált (Józsa, 2007). Tanulási énképük az egyes tantárgyakhoz kapcsolódóan ugyancsak jelentős eltérést mutat (Szenczi és Józsa 2008). Ugyanúgy eltérést tapasztaltak a kutatók az olvasás, a matematika és a természettudományos tantárgyak tanulása iránti motivációban (Gottfried, Fleming és Gottfried, 2001; Gottfried, Marcoulides, Gottfried, Oliver és Guerin 2007). A szakirodalom megkülönböztet jól olvasó és gyenge olvasó tanulókat. A fejlett olvasási képességgel bíró diákokról joggal feltételezhetjük, hogy jól tanulnak. A kutatások azt bizonyítják, hogy a jó olvasási képességgel rendelkezők nem feltétlen motiváltak az olvasásra. A jó motivációval bíró tanuló azonban nagy valószínűséggel jobban teljesít (Guthrie, Hoa, Wigfield, Tonks, Humenick és Littles, 2006; Viljaranta, Lerkhanem, Poikkens, Aunola és Nurmi, 2008).

Az olvasás iránti motivációt sokféle külső és belső pszichikai változás befolyásolhatja. Megjelenhetnek és fennmaradhatnak hosszú ideig, akár életünk végéig is. Míg másoknál csak egy adott idővallumon belül figyelhető meg, utána kialszik. De megjelenhet ugyanannak az embernek az életében többször is, a különböző külső tényezők, belső tényezők, belső pszichikai változások hatására. Az érdeklődés hosszú távú fenntartásában a belső, pszichikai tényezőknek kiemelkedő jelentősége van. Ryan és Deci (2000), Réthyne (2003) szerint a következő internalizált és intrinzik motívumokat különböztetjük meg:

1. **Érdeklődés** – csak tartalomspecifikusan létező motívum (Knapp, 2000), mely olyan belső pszichikai állapot, ami arra készteti az egyént, hogy egy adott csoporthoz tartozó tárgyakban, eseményekben, ideákban elmélyüljön (Hidi és Renninger, 2006). Az érdeklődést kiválthatják az ember közvetlen környezetében őt befolyásoló hatások, és ezek a szituatív ingerek akár hosszabb időn keresztül is fennállhatnak (Hidi, 1990; Hidi, 2001). Hosszabb időn keresztül tartó fejlődés eredményeként jön létre az egyéni érdeklődés (Renninger, 2000), amely olyan pszichikai állapot, mely arra készteti az olvasót, hogy egyes tartalmakban újra és újra elmerüljön (Renninger, 2000).
2. **Énséma és annak három motívuma**
 - a. **énkép** - amely az egyén önmagára igaznak vélt meggyőződéseit tartalmazza (Nagy, 2000)
 - b. **önhatékonyság** - az olvasó előzetes véleménye arról, mennyire lesz sikeres a feladat megoldásában
 - c. **az észlelt kompetencia** - a tanuló saját képességeit megítélve mennyire látja teljesíthetetlennek a feladatot (Nagy, 2000).
3. **Észlelt kontroll** – Ryan és Deci (2000) szerint mutatja, hogy a tanuló milyen okokat tart fontosnak, hogy célját elérje. Lényeges, hogy önmagának ebben milyen szerepet tulajdonít (Skinner, 1995).
4. **A siker és kudarc attribúciója** – Weiner (1985) szerint akár későbbi életünkre is hatást gyakorolhat az a tény, hogy sikereinket, vagy esetleges kudarcainkat milyen okokra vezetjük vissza.
5. **Célorientáció** – Wiegfield és Eccless (2000) szerint a feladat sikerességét jelentősen befolyásolja, hogy az olvasó mennyire tartja fontosnak és értékesnek a feladatot.
6. **Az olvasásnak tulajdonított érték** – minél nagyobb, reálisabb esélyt lát az olvasó a feladat megoldhatóságában, és minél nagyobb értéket lát a feladatban, annál nagyobb lesz motivációjának a szintje (Wiegfield és Eccles, 2000).
7. **Elsajátítási öröm** – a feladat megoldásához kapcsolódó pozitív érzelmek (Barre és Morgan, 1995).

8. **Flow (áramlatélmény)** – egy sajátos pszichikai állapot, amely több motívum eredményeként jön létre akkor, ha a tanuló a képességeihez mérten a számára lehető legoptimálisabb kihívást jelentő feladatot végzi (Csíkszentmihályi, 1991).
9. **Szociális motívumok** – Wigfield és Guthrie (1997) szerint ezek a motívumok az „olvasás eredményeként létrejövő jelentés másokkal történő megosztására vonatkoznak” (Wigfield és Guthrie, 1997)

Az olvasás válságáról világszerte hallhatunk. Magyarországon is az 1990-es évektől kezdődően jelen van a fogalom a szakirodalomban, s a szépirodalom olvasásának háttérbe szorulását értjük rajta (Csáky, 1996; Adamikné, 2007). A hazai és a nemzetközi mérések is alátámasztják ezt az állítást, kiegészülve a funkcionális analfabetizmus terjedésével (Steklács, 2005). A nemzetközi mérések (Horváth, 1994; Horváth, 1996; Vári, 2003; Csikos, 2006;) során az olvasás, mint eszköztudás jelent meg, az olvasási motivációt pedig az olvasási tevékenységet elindító, tartalomtól független ösztönzőrendszerként határozták meg (Szenczi, 2010).

Kutatások sora (Adamikné, 2001; Gósy, 2005; Tóth, 2006; Józsa és Papp-Szigeti, 2006; N. Császi, 2009; Steklács, 2009; Sándor, 2011; Csapó és Csépe, 2012; Kelemen-Molitorisz, 2014; Gonda, 2015;). áll rendelkezésünkre a tanulók teljesítményét, olvasási képességét, az olvasási stratégiákat, a fejlesztési lehetőségeket illetően. Azonban az olvasási motiváció kutatásával kapcsolatosan alig találni hazai vonatkozású szakirodalmat, bár több szakértő is felhívja a figyelmet az olvasási motiváció fejlesztésének a fontosságára (Cs. Czachesz, 1999; Nagy, 2006; Adamikné, 2006; Szenczi, 2010; Szenczi, 2013).

Az olvasási motiváció a nemzetközi szakirodalom meghatározása szerint képességspecifikus motívumok összessége. Összetevői mindazok a motívumok, amelyek az olvasási tevékenység elindításában és fenntartásában is szerepet játszanak (Gambrell, Palmer, Codling és Mazzoni, 1996; Wigfield és Guthrie, 1997; Baker és Wigfield, 1999; Guthrie, Hoa, Wigfield, Tonks, Humenick és Litle, 2006; Wilson és Trianin, 2007). Háromféle modelljét ismerjük. Wigfield és Guthrie (1997) nyomán ismerhetjük meg az első modellt, amely az olvasási motiváció 11 komponensét mutatja be:

a) *Wigfield és Guthrie (1997) olvasási motivációs modellje:*

- | | | |
|----|---------------------|------------------|
| a. | önhatékonyság | (self-efficacy) |
| b. | kihívás | (challenge) |
| c. | teljesítménykerülés | (work avoidance) |
| d. | kíváncsiság | (curiosity) |
| e. | beleélés | (involvement) |
| f. | fontosság | (importance) |
| g. | elismerés | (recognition) |
| h. | osztályzatok | (grades) |
| i. | versengés | (competiton) |
| j. | társas kapcsolatok | (social) |
| k. | megfelelés | (compliance) |

A modellel kapcsolatosan a kutatók feltételezik, hogy egyes motívumok nem léteznek (Watkins és Coffey, 2004), míg mások egyéb más komponensek létezését is feltételezik (Baker és Wigfield, 1999).

b) *Wilson és Trainin (2007) motivációs modellje* az olvasási motiváció három, egymástól jól elkülöníthető komponensét mutatja be:

- önhatékonyság
- az észlelt kompetencia
- attribútumok

A Wilson és Trainin (2007) szerint a részek között szoros kapcsolat mutatható ki, ez a kapcsolat az elemek között kölcsönös, az egyes motívumok egymást erősíthetik vagy gyengíthetik (Wilson és Trainin, 2007).

- c) **Möller és Schiefele (2010) motiváció elvárás-érték elmélete** Wigfield és Eccless (2000) nyomán készült. A modellben jól elkülöníthető a tevékenység-specifikus (tartalomfüggetlen) olvasási motiváció és a tárgyspecifikus (tartalomtól függő) olvasási motiváció.

d)

2. 5. Szöveg, szövegértés

2.5.1. A szöveg, a szövegértő olvasás

A tanulók iskolai tanulmányai során a szövegértés mint készség kulcsfontosságú, tanulmányaik elvégzéséhez nélkülözhetetlen. A legutóbbi országos kompetenciamérések azt mutatták, hogy az általános iskolában még jól író, olvasó, szövegértésben jól teljesítő gyerekek olvasási, szövegértési fejlődése ezen a téren az általános iskola felső tagozatán stagnálni kezd. A középiskolában már gondok merülnek fel a szövegértéssel kapcsolatban, különösen a szakiskolákban, ahol a mérési eredmények súlyos deficitet jeleznek. A tanulók ebben az iskolatípusban az általános iskola minimum követelményeit érik el, néha az alatt teljesítenek (KSH, 2016).

A középiskoláig eljutó tanulók sokfajta szöveggel találkoznak, mire tizedik osztályba kerülnek. A könnyebb szövegekkel alsóbb osztályokban, a nehezebbekkel egyre későbbi évfolyamokban találkoznak. A fokozatosság elve alapján válnak egyre bonyolultabbá a gyermekek elé kerülő szövegek. A szövegek műfaji köre, valamint típusa is bővül a tanévek során. A jól felépített szövegértési feladatlapok is a fokozatosság elvét követik, hiszen az egymás után következő feladatok fokozatosan nehezülnek, s a válaszadótól mind bonyolultabb válaszokat várunk. Nem csak a szöveg információinak egyszerű visszakeresését igénylik a feladatmegoldások, szükség van a szövegtől történő elvonatkoztatásokra is. Az olvasottakat tovább kell a tanulónak gondolnia, abból következtetéseket kell tudnia levonni.

Egy-egy iskolai osztályba különböző képességű gyermekek járnak, szövegértési tudásuk is eltérő. A szövegértési feladatlapok többek között alkalmasak arra is, hogy megmutassa, melyik tanuló milyen szinten van, milyen hiányosságai vannak. Ebből következtethetünk arra, milyen hiányosságai vannak, s milyen területen szükséges számára a fejlesztés. Külön érdemes vizsgálni a szövegértéssel kapcsolatban az olvasás problémakörét. A megfelelő beszédfeldolgozás elengedhetetlen követelménye a szövegértésnek (Steklács, 2012). A beszédfeldolgozásnak két

szakaszát különbözteti meg a szakirodalom, a beszédészlelés szakaszát és a beszédmegértés szakaszát. Bármelyik szakaszba hiba csúszik, már sérül a beszédfeldolgozás sikeressége. Az első szakasza beszédészlelés, amelynek alapja a helyes beszédhanghallás. Az iskolába lépő gyermeknek már megfelelő beszédhanghallással kell rendelkeznie. Ezt a többi készséggel együtt korábban a PREFER mérőeszközzel mérték (Nagy, 1986), amelyet később DIFER Programcsomagként továbbfejlesztettek. Ez a programcsomag az iskolába lépő gyermekek hétféle készségét méri, köztük a beszédhanghallás készségét is, azaz a nyelv akusztikai elemeinek megfelelő észlelését. A fonológiai tudatosság mellett szükség van a beszédhangok egymástól való megkülönböztetésére, azok tulajdonságainak a felismerésére (Gósy, 2008).

D. Beaugrande és Dressler szerint szöveg minden olyan közlés, amely a szövegszerűség hét ismérvének megfelel. Ezek a kohézió, a koherencia, a szándékosság, az elfogadhatóság, a hírérték, a helyzetszerűség, az intertextualitás.

- 1. kohézió:** a hatékony kommunikáció megvalósításához szükséges, hogy a látott, hallott szavak között kölcsönös összefüggések legyenek egy szószorozaton belül, mely összefüggések grammatikai jellegűek.
- 2. konkurencia:** a fogalmakat és viszonyokat, valamint azok kölcsönösen elérhető, releváns voltát jelentik. A szövegnek ezeket az összetevőit az olvasó felfedezi, közöttük összefüggéseket lát meg vagy hoz létre.
- 3. szándékosság:** a szöveg létrehozójának azt az igyekezetét jelenti, hogy a közlése kohézióval rendelkezzen és koherens is legyen.
- 4. elfogadhatóság:** az olvasó, szöveget befogadó személy viszonyulását jelzi. A szövegnek számára használhatónak, relevánsnak kell lennie.
- 5. hírérték:** fontos tényező a szöveg kapcsán, hogy a benne közölt információ mennyire ismert vagy ismeretlen, várt vagy váratlan. A hírérték mértékét tekintve lehet alacsony hírérték, ez a szöveget unalmassá teheti és zavaró, de ugyanilyen zavaró a nagy hírérték is.
- 6. helyzetszerűség:** lényeges, hogy a szöveg relevánssá váljon az adott helyzetben. A szöveg értelme és használatának módja a helyzet alapján dől el.

7. intertextualitás: a szöveg felhasználása olyan szövegektől is függ, amelyekkel az olvasó korábban már találkozott (Beaugrande-Dressler, 2000).

A szöveg fogalmának Tolcsvay-féle megközelítése szerint a szöveg nyelvi vagy általában nyelvi jellegű kommunikációs egység. Az emberi kommunikáció során a szöveg szerzője valamilyen ismeretet közöl az olvasóval, meg akarja győzni, cselekvésre szeretné bírni, érzelmeket fejez ki, kérdéseket tesz fel. Tolcsvay meghatározása szerint a szöveg a kommunikáció nyelvi egysége, vagyis egy térben és időben jól körülhatárolható része.

Szerkezetileg és jelentésében (tartalmilag) viszonylagosan lezárt nyelvi produktum.(Tolcsvay, 2003).

Hagyományos értelemben az olvasás a leírtak által vezetett gondolkodás, az olvasási készség pedig az írott szövegek megértésének képessége. Az olvasás tehát egy dekódolási mechanizmus, a leírt szavak transzformációja beszélt (kiejtett) szavakká, miközben megtörténik a tartalom felismerése (Gósy, 2005; Adamikné, 2006; Csépe, 2006). Tehát az olvasás, így a szövegértő olvasás is egyfajta készség, folyamatával a pedagógiai módszertan foglalkozott először (Gósy, 2008).

Az utóbbi évek kutatásai rámutatnak arra, hogy az olvasás képessége iskoláskorban egy ideig évfolyamról évfolyamra előre haladva egyre javul (Vidákovich és Cs. Czachesz, 1999; Molnár és Józsa, 2006). Iskolakezdéstől, hat éves életkortól, az alsó tagozat befejezéséig jelentős a változás (Vidákovich és Cs. Czachesz, 1999), de a 14-18 éves korosztályt tekintve a folyamat fejlődése megtorpan és lelassul (Józsa és Papp-Szigeti, 2006). Azonban, ha az egyén aktívan ébren tartja az olvasási folyamatot, akkor az olvasástanulás folyamata élethosszig tart (Alexander és Fox, 2004). Az olvasással szorosan összefügg a szövegértés fogalma. A szövegértés fogalmát több neves hazai szakértő is megfogalmazta (Adamikné, 2003; Tóth, 2006; Horváth, 2007; Horváth és Gósy, 2008). Tudományterületektől függő különböző meghatározásokat találunk. A pszicholingvisztika tudománya szerint a szövegértési folyamat során a szövegben lévő elsődleges ismereteket dolgozzuk fel, ennek alapján ismerjük fel a mélyebb összefüggéseket és vonjuk le a következtetést (Perfetti-Curtis, 1986). A pszicholingvisztika a szövegértés három lényeges területét különíti el:

1. az olvasó előzetes tudása
2. a teljes szöveg megértését meghatározó kisebb egységek megértési szintje
3. az olvasás minőségi fokozatai.

Teszi mindezt annak alapján, milyen mélységben kell a szöveget megismerni (Adamikné, 2001).

Az olvasás kognitív felfogása azt feltételezi, hogy az olvasó nem passzív befogadó a folyamatban, hanem ő maga folyamatosan megkonstruálja a jelentést (Tóth, 2006) úgy, hogy hozzáköti meglévő tudásához, eddigi tapasztalataihoz a jelentést, vagyis a jelentés a szöveg és az olvasó együttműködésének, interakciójának az eredménye (Iser, 1996). Ezzel függ össze az a feltételezés is, hogy minden olvasónak mást jelent ugyanaz a szöveg, sőt, ugyanannak az olvasónak is mást jelenthet ugyanaz a szöveg két különböző időpontban olvasva (Iser, 1996; Tóth, 2006). Tóth szerint a legfontosabb tényező az olvasás során az a háttértudás, amelyre építünk. A megfelelő mennyiségű és minőségű háttérismeret biztosítja a szöveg pontos megértését (Tóth, 2006). Emellett az olvasáshoz számos tényező szükséges még, melyeket a 2. számú táblázatban foglal össze.

2. táblázat

Az olvasás kognitív összetevői

Olvasásmegértés						
Nyelvi megértés				Dekódolás		
Háttértudás	Nyelvi tudás			Jelkules ismerete	Lexikai tudás	
	Fonológiai tudatosság	Szintaktikai tudatosság	Szemantikai tudatosság	Fonématudatosság	Alfabetikus elvi ismeretek	Betűismeret
					Szövegmechanikai ismeretek	

Nagy József szerint pszichikai rendszerként kell értelmezni az olvasásképességet. Úgy véli, ez a képesség sajátos rutinokból, készségekből és ismeretekből áll össze. A rutinok a másodperc töredéke, illetve legfeljebb 1 másodperc alatt automatikusan lezajló folyamatok. A készségek rutinokból, részkészségekből és ismeretekből szerveződnek, funkcionális működésük meghaladja a másodpercnyi időtartamot (Nagy, 2004).

Az utóbbi években még számos szerző írta le az olvasási képességet, alakították a kategóriákat, újabb tartalommal gazdagítva a szintek tartalmát.

Szöveggel nagyon korán találkozik a gyermek, bár az egyes családok literációs környezete erősen különbözik (Podráczky - Nyitrai, 2015). A gyermek fejlődése során először a hangzó nyelvvel ismerkedik meg, születése pillanatától elkezdődik anyanyelvi nevelése. Már pici korától a szűk családi kör tagjaival kommunikációt folytat, meséket hallgat, meséskönyveket néz. Az ép beszédértés a hallott szöveg megértésének alapfeltétele, s az anyanyelv-elsajátítás kezdetétől megjelenik (Gósy, 2000). Születésünk első pillanatától hangok vesznek körül bennünket, ezek az akusztikai ingerek segítik a beszédfejlődést. A gyermek hat éves kora körül jelennek meg az első olyan vizuális ingerek, amelyek a tudatos íráshoz köthetők

(Szántó, 2013). Ebben az életkorban a gyermek már elsajátítja anyanyelve alapvető grammatikai szabályait, képes azokat tudatosan alkalmazni a mindennapi beszédhelyzetekben. Rendelkezik elegendő szókinccsel az önkifejezéshez. Az írott és a hallott információk feldolgozása és megértése az agyban lejátszódó folyamatok szempontjából Gósy (2005) kutatásai szerint megegyezik, hozzátevé, hogy az írott szöveg megértése az olvasási készség elsajátítása nélkül nem valósulhat meg (Gósy, 2005).

Jobb esetben a gyermek a szülői házból és az óvodából olyan háttérismeretekkel érkezik az iskolába, amelyek lehetővé teszik a szövegekkel való további iskolai munkát (Antalné, 2003). Az intézményes körülmények között folyó, tehát makroszinten zajló anyanyelvi oktatást Antalné szerint politikai, nyelvi, gazdasági, emberi, törvényi és dologi tényezők egyaránt befolyásolják (Antalné, 2003). Zsolnai (2001) és Mihály (2002) nyomán ezeket a következő módon csoportosíthatjuk:

1. az anyanyelvi nevelés tágabb politikai-társadalmi háttérét adó szervezetek
(a szomszédos országok szervezetei, az Európai Unió);
2. az anyanyelvi nevelés szűkebb társadalmi háttérét adó személyek, szervezetek, intézmények (szabályozó intézmények, az oktatást befolyásoló civil, politikai, szakmai, egyházi szervezetek, médiaszereplők, tudományos kutatók stb.);
3. az anyanyelvi nevelés értékrendjét alkotó eszmények, elvárások világa;
4. az értékeket normatívumokká alakító rendeletek, törvények, tantervek;
5. az anyanyelvi nevelés humán tényezői (tanulók, pedagógusok, szülők) jellemzői (saját értékrendjük, tudásuk, nyelvhasználatuk, képességeik, beállítódásaik, nemük, saját szociális háttérük stb.);
6. az anyanyelvi nevelésben részt vevő tanulók és a pedagógusok tevékenységei
(tanulás, tanítás, nevelés, értékelés stb.);
7. az anyanyelvi nevelés dologi megtestesítői (tankönyvek, segédkönyvek, egyéb hagyományos és korszerű taneszközök);
8. az anyanyelvi nevelést közvetítő nyelv(ek), médiumok;

9. az anyanyelvi nevelés külső közvetítő szervezetei (család, alkotóközösségek, színház, egyház stb.)
10. az anyanyelvi nevelés belső közvetítő szervezetei (óvoda, iskola);
11. az anyanyelvi nevelés idődimenziói;
12. az anyanyelvi nevelés földrajzi tere;
13. az anyanyelvi nevelés politikai-gazdasági környezete; 14. az anyanyelvi nevelés műszaki-technikai környezete.

(Antalné, 2003)

Eddig még soha nem tapasztalt módon kerülnek a mai gyermekek közel a világ jelenségeihez. Ez alakítja anyanyelvi kultúrájukat, viselkedésüket, gondolkodásukat egyaránt, s egyúttal hatással van szövegértési képességeikre is. A szövegértés sikerességét Antalné szerint nem lehet csak olvasástechnikai kérdéskörre leszűkíteni, több egyéb tényező is szerepet játszik benne:

- a szöveg nehézsége
- a szöveg olvashatósága
- a világról való háttérismeretek
- a szövegértés mikrokészségei

A szövegértés mikrokészségei közé sorolja Bárdos a szövegegységek közötti összefüggés megértésének a készségét, a beszédaktusok feltárásának a készségét, az ismeretlen jelentésű szavak iránti toleranciát, a rövid távú memóriát, a jóslás képességét, a kitalálást, mint problémamegoldó képességet, az empátiát, a kohéziós eszköztárat és a diskurzus folyamatát jelző kifejezések ismeretét (Antalné, 2003)

A sikertelen szövegértés mögött számos más tényező is meghúzódik. A beszédhanghallás zavarai, a beszédhangészlelés és a hangzódifferenciálás az olvasás során okozhat problémákat (Antalné, 2003). Megjelenhetnek betűtévesztési és betűkapcsolási problémák, amelyek nehezítik a kiolvasást és a dekódolást, miközben lassítják a feldolgozást

tempóját és elvonják a figyelmet a dekódolás folyamatáról. A tanulók szókincsének szűkösége, a szavak jelentésének keveredése, tévesztése, különösen az utalószavak és a kötőszavak terén súlyos dekódolási problémához vezet, ahogyan a narratív szerepekben történő téves tájékozódás is (Antalné, 2003). A szöveg feldolgozása során a szövegben rejlő információk kiszűrésével összefüggésbe hozható problémák is felléphetnek. A tanuló számára gondot okozhat a háttérinformációk feltárása és értelmezése, a lényeges információk elkülönítése a lényegtelenektől, felléphetnek helyzetmeghatározási problémák, amikor tévesen kerül meghatározásra a hely és időviszony, a szereplők egymáshoz való viszonya, vagy a szövegben ábrázolt szerepek értelmezése. A szövegben kódolt valóság hiányosságai szintén megértési gondokhoz vezetnek. Ezt súlyosbíthatják a kérdéstechnikai problémák, amikor az olvasó nem tudja pontosan meghatározni, mit nem ért, illetve hogyan is szeretne kérdezni (Antalné, 2003).

Az olvasástípusoknak is nagy szerepe van a szövegértésben. Kategóriákat állíthatunk fel annak alapján, mi az olvasó célja az adott szöveggel, ennek alapján kilenc olvasástípust különböztet meg Gósy (2005):

1. ismeretszerző olvasás
2. tanulási célú olvasás
3. élményszerző olvasás
4. kereső olvasás
5. áttekintő olvasás
6. feladatazonosító olvasás
7. javító/ellenőrző olvasás
8. korrektúraolvasás
9. fordítás céljából történő olvasás (Gósy 2005).

Az olvasási folyamat során az egyes olvasástípusok keverednek, egyszerre több is érvényesülhet az adott szöveg olvasásakor.

Más kutatók (Antalné, 2003; Tóth 2006) csoportosítása alapján létezik:

1. **Értő olvasás** - amely a szövegben kifejtett gondolatok, információk szó szerinti értését jelenti.
2. **Értelmező olvasás** - amely során az olvasó megérti a nyelvi utalásokat, implikációkat, képes kideríteni a hiányzó szavakat, rejtett gondolatokat, feltárni a mögöttes tartalmat, az alkalmi jelentést. Képes átfogalmazni az olvasottakat, kideríteni az írói szándékot. Megérti az ok-okozati összefüggéseket, a költői nyelvet.
3. **Bíráló (kritikai) olvasás** - az olvasó már képes az olvasottakat összevetni saját tapasztalataival, ítéletet, véleményt alkotni, értékelni. Felfedezi a hibákat, az ellentmondásokat, a hiányosságokat, elkülöníti a tényeket és a véleményeket.
4. **Alkotó (kreatív) olvasás** - az olvasó már képes az olvasottak megváltoztatására, a szöveg folytatására, az olvasottak megjelenítésére, akár dramatizálására is. Ki tudja javítani a hibákat, s képes megszüntetni az ellentmondásokat, esetleges hiányokat, a szöveggel kapcsolatban előzetes kérdéseket megfogalmazni (Antalné, 2003; Tóth 2006).

Újabb szempontokat figyelembe véve - Mi az olvasás célja? - a kutatók (Bárdos, 2000; Antalné, 2003; Gonda, 2015) szerint létezik:

1. **extenzív (szintetikus) olvasás** - ilyenkor az örömszerzés, az élmények keresése a cél. Az olvasó pusztán élvezetből olvas. Szórakoztató olvasásnak is nevezhetjük, hiszen olvasásközben lassan, élvezettel, minden szót ízlelgetve haladunk előre a szöveggel. Lustán és kényelmesen. Ehhez az olvasáshoz csak a gyakorlott olvasók férnek hozzá, mert feltételezi a módszer a magas szintű olvasási képességet. A szemnek gyorsan végig kell futnia a sorokon, másodperc töredéke alatt megtörténik a dekódolás.
2. **intenzív olvasás** - célja a mély, strukturális elemzés, amely során a szöveget apró kis részekre bontja az olvasó, s grammatikai ismereteit is felhasználva elemzi a részeket. Ilyen típusú olvasással találkozunk szövegelemzések során vagy idegen nyelvek fordításainál.

3. **információkereső (scanning) olvasás** - célja a nagy információmennyiségből úgy kikeresni az olvasó számára szükséges egyetlen lényeges információt, hogy a többit figyelmen kívül hagyja.
4. **globális olvasás** - a lényegi pontok kiválasztására szorítkozik, azaz hosszabb szövegekben a lényeges részek elkülönítése a lényegtelenről. Az olvasó azonosítja a tételmondatot, a kulcsszavakat (Antalné, 2003; Gonda, 2015).

2.5.2. A memória szerepe a szövegértésben

Az ember megőrzi tudatában mindazt, amit hall (Gósy, 2005). Az emlékezet a múltbéli tapasztalatok megőrzése és felidézése anélkül, hogy a kiváltó ingerek jelen lennének. A megőrzött jelenségeket az emlékezés folyamata egységgé rendezi. Az elraktározott emlékképek felidezéséhez a memória megfelelő működésére van szükség. Agyunk hatalmas kapacitással rendelkezik és körülbelül 1000 milliárd adatot képes tárolni. Hátterében biológiai és pszichológiai folyamatok állnak.

A tanulás két tényezője a tanulási stílus és a memória (Gósy, 2005).

- I. **A tanulási stílus** alatt azt a módszert, eljárásformát értjük, amely segítségével a tanuló az információkat feldolgozza. Ez egy sajátos, az egyénre jellemző módszer, amelyet önmagának alakít ki azért, hogy megkönnyítse saját tanulását (Balogh, 2000). A tanulási stílusokat három csoportba soroljuk azok megjelenési formája alapján (Varga I., 2012):

II.

1. **Társas környezet kategória** - azoknak a feltételeknek az összessége, amelyek tanulás közben szükségesek. Megmutatja a tanuló egyedül vagy inkább csoportban, társakkal együtt szeret tanulni. Illetve mutatja, milyen az a fizikai és érzelmi környezet, amely tanuláskor körülveszi.

2. *Az egyén reagálása* - különböző, rájuk jellemző személyiségjegyek alapján négy kategóriába sorolja David A. Kolb (1983):

- a. konkrét, tapasztaláson alapuló
- b. aktív, kísérletező
- c. reflektív, megfigyelő
- d. absztrakt, elméletalkotó

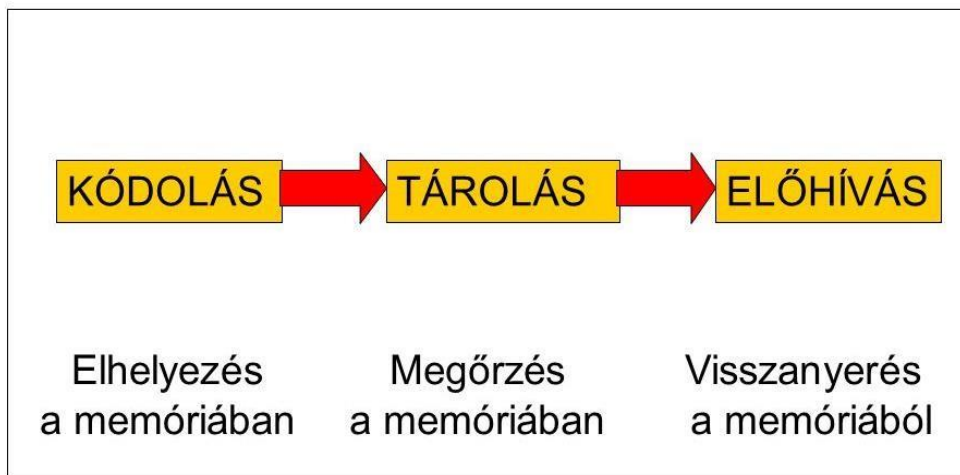
(Varga I, 2012).

Az első kategóriába tartozó tanulók nyitottak az új dolgokra. Szeretnek emberek között lenni, barátkozni, társas életet élni. Az aktív kísérletezők csoportjába tartozók a mindennapokban, a feladatok megoldásában gyakorlatiasak, gyorsan és határozottan, céltudatosan és magabiztosan dolgoznak. Folyton teli vannak tervekkel, előre tekintenek, bizakodók. A reflektív, megfigyelő típusú emberek a háttérbe húzódnak, onnan figyelik az eseményeket. Ezért inkább magányosak, döntéseiket alaposan átgondolják, munkavégzésük precíz. Az absztrakt elméletalkotók számára a logikus gondolkodás, az ész, a tudás, a tudományok ismerete a lényeges. Őket nevezzük maximalistáknak, rendszeretőknek. (David A. Kolb, 1983)

3. *Az érzéketi modalitás kategória* - jelzi, hogy a tanulás folyamán mely érzékszervünk vesz részt elsődlegesen a folyamatban. David A. Kolb (1983) rendszerezése szerint az érzékszervek dominálása általi tanulás lehet:

- a. **auditív:** a hangos tanulást előnyben részesítő, aki felmondja magának a tananyagot, visszamondja a tanulnivalót.
- b. **vizuális:** a látottakra támaszkodó tanuló, akinél „képileg történik a tanultak felidézése” (Balogh, 2000). Tanulásukat, grafikonok, képek, ábrák, táblázatok könnyítik meg.
- c. **mozgásos:** cselekvésre támaszkodó tanuló. A memorizálást mozdulatokkal segítik. (Balogh, 2000).

- III.** A memória a tanulás pszichológiai alapja, de fontos szerepet tölt be az egyén önmeghatározásában és énképének kialakításában is. Segíti a tanulót eddigi ismereteinek felidézésében és az új ismeretek elsajátításában is (Varga I., 2012). Hátterében biológiai és pszichológiai folyamatok állnak (Gósy, 2000). Az emlékezet működésének három szakaszát mutatja az 4. ábra: a) kódolás, b) tárolás, c) információ megőrzés.



4. számú ábra

Az emlékezet működésének szakaszai

Az információt memóriánkban helyezzük el. A kódolás, bevésés során az információt olyan kódba alakítjuk át, melyet az emlékezetünk elfogad (Németh, 2006). Megtörténhet spontán módon, önkéntelenül, az észleléssel együtt, illetve szándékosan. Ez azonban a tanulótól erőfeszítést igényel. A kódolás eredményességét több tényező is befolyásolja: idegrendszeri alkat, életkor, az ismétlések száma, érzelmi állapot, a figyelem minősége, az egészségi állapot, a tanulás technikája, az anyagban lévő értelmes kapcsolat, az anyag strukturális kapcsolatai, a szubjektumnak az anyaghoz fűződő viszonyai (motiváció, szándék, akaratilag erőfeszítés), a bevésendő anyag terjedelme, többoldalú érzékszervi behatás, közvetlen részvétel a tevékenységben (Németh, 2006).

A tárolás az információk megőrzése a memóriában. Minősége függ a bevézés hatékonyságától, a tanuló szervezetének, idegrendszerének állapotától, a beállítódástól, az érdeklődésétől, s attól is, hogy tanulás előtt és után mivel foglalkoztunk (Németh, 2006).

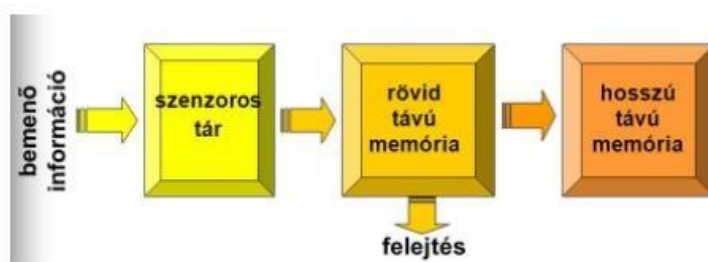
Az emlékezet működésének harmadik szakasza az előhívás. Előhívás során a memóriában elraktározott információ visszanyerése történik meg (Gósy, 2000, Varga I., 2012). Amikor a kiváltó ingert összevetjük a róla kialakult emléképpel, megállapítjuk az azonosságokat, a különbségeket. Ez a felismerés szakasza. Ezt követi a felidézés fázisa, amikor az inger közvetlen jelenléte nélkül vagyunk képesek az elraktározott tudattartalom visszaadására. Az előhívást sok tényező segíti: a kódolás pontossága, mélysége, az információk szervezése kódoláskor, a megtanult anyag ismétlése, újra szervezése, az információk előhívási támponthoz kapcsolása, a kontextushatár (Németh, 2006).

Az emlékezésen belül kétféle memóriát különítünk el.

1. rövid távú emlékezet memóriája (munkamemória)
2. hosszú távú emlékezet memóriája (tanulási emlékezet)

A beérkező információk először a rövid távú memóriába kerülnek, ahogyan azt az 5. számú ábra is mutatja. Ez a terület tömböt tárol, s az információt a szenzoros regisztertől kapja.

Kapacitása 7 ± 2 elemnyi információmennyiség, amelyet körülbelül 20 másodpercig képes tárolni (Atkinson, 2005, Varga I., 2012)). Csak addig marad itt az információ, amíg a memória dolgozik rajta. Olvasás közben nyelvi információkat integrál.

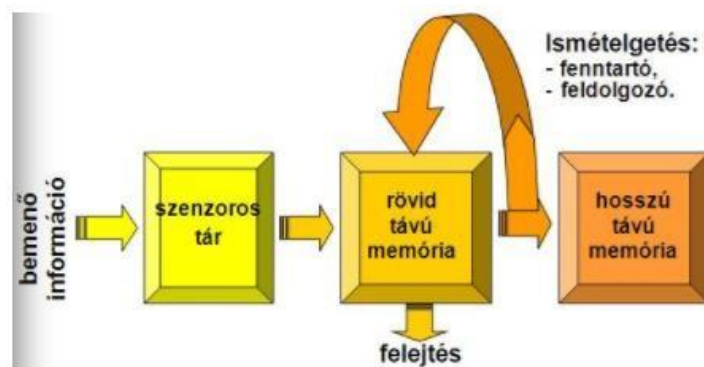


5. számú ábra

A rövidtávú memória modellje

(Baddeley és Hitch, 1970)

A hosszútávú memória tartalmazza mindazt, amit önmagunkról és a világról tudunk. Tartalma tudatos tanulás során rögzül (Gósy, 2005). Kapacitása korlátlan, a benne tárolt információk megőrzési ideje hosszú, az eltárolandó információ a rövidtávú memóriából kerül ide bevésés útján, ahogyan a 6. számú ábra is mutatja, s asszociatív hálózatban tárolódik.



6. sz. ábra

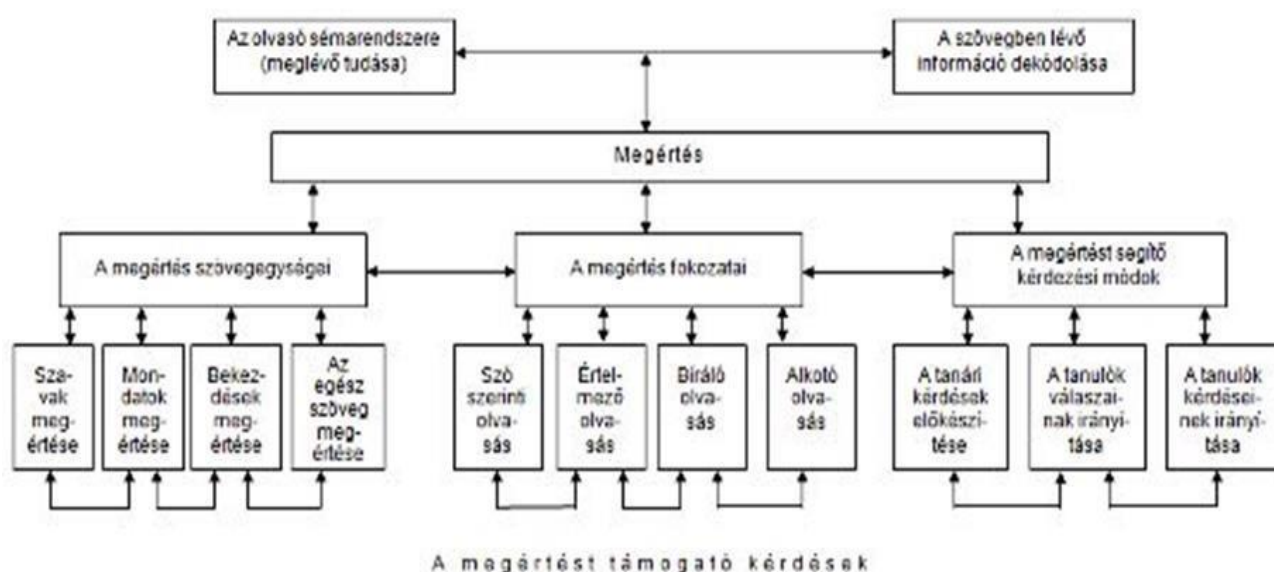
A hosszútávú memória modellje

(Baddeley és Hitch, 1970)

2.5.3. A szövegértés sikerét befolyásoló tényezők

A szövegértés egy interaktív, kompenzációs és konstruktív folyamat, amely során az olvasó megkísérel kapcsolatot találni az előzetes tudása és a szövegtartalma között, s aktív olvasót kíván (Steklács, 2008).

Szövegértés legfőbb kritériuma a nyelv, amelynek ismerete nélkül nem jöhet létre (Gósy, 2005; Varga I., 2012). A nyelvismerethez tudás kapcsolódik, amely segít az érkező információ feldolgozásában. Folyamatát a 7. sz ábra szemlélteti. E folyamat során először a szavakat értjük meg, s ezeket szószerkezetűvé alakítjuk. Így jön létre a mondatértés, amit a szöveg megértése követ (Szikszainé, 2006; Varga I., 2012). A szöveg végső megértése szemantikai, grammatikai és pragmatikai szinten megy végbe, minősége pedig az egyéni tudástól és képességtől függ (Gósy, 2005).



7. ábra

Az olvasottak megértésének modellje

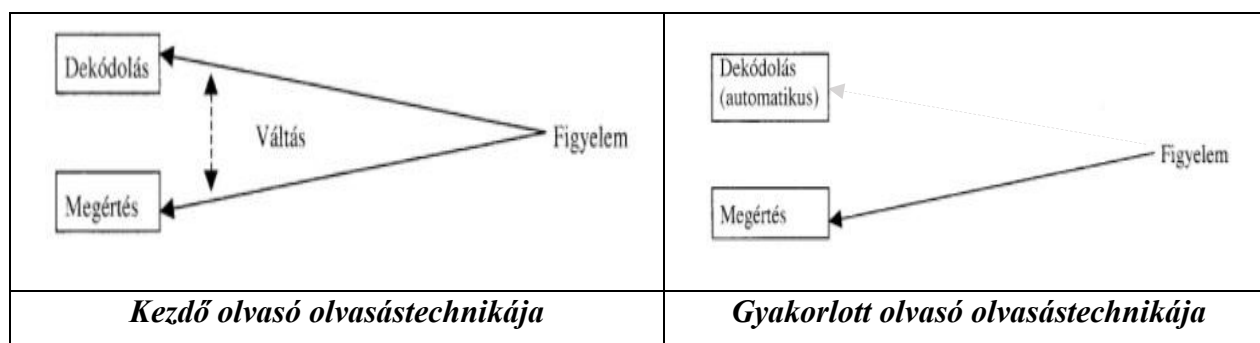
Gósy, 2008.

A gyermek fejlődése során először a hangzó nyelvvel ismerkedik meg. A hangzó szöveg megértése együtt jár a beszédhangok megértésével. Az ép beszédértés a hallott szöveg megértésének alapfeltétele, s az anyanyelv – elsajátítás kezdetétől megjelenik (Gósy, 2000). Születésünk első pillanatától hangok vesznek körül bennünket, ezek az akusztikai ingerek segítik a beszédfejlődést. A gyermek hat éves kora körül jelennek meg az első olyan vizuális ingerek, amelyek a tudatos íráshoz köthetők (Szántó, 2013). Ebben az életkorban a gyermek már elsajátítja anyanyelve alapvető grammatikai szabályait, képes azokat tudatosan alkalmazni a mindennapi beszédhelyzetekben. Rendelkezik elegendő szókinccsel az önkifejezéshez. Az írott és a hallott információk feldolgozása és megértése Gósy szerint az agyban lejátszódó folyamatok szempontjából megegyezik (Gósy 2005), de az írott szöveg megértése az olvasási készség elsajátítása nélkül nem valósulhat meg (Gósy, 2005).

A szövegértési folyamat célja az olvasott szöveg megértése. Sikerét a kutatók (Antalné, 2003; Gósy, 2008; Bácsi és Sejtes, 2009) szerint sokféle tényező befolyásolja:

1. A jó olvasástechnika
2. A szöveg nehézsége
3. Az olvasó háttértudása, világról való ismeretei
4. Az ismeretek mozgósításának a képessége
5. A szövegtípusok ismeretének a foka
6. A szövegértés mikrokészségei
7. az információfeldolgozás menete
8. Az egyes szövegtípusok ismeretének foka
9. Az adott nyelv rendszere, pragmatikai, stilisztikai szabályai
10. A szövegértési műveletek végzésének képessége
11. Szociokulturális tényezők

A szövegértés alapvető és elengedhetetlen követelménye a jó, pontos és gyors olvasástechnika. A biztos olvasni tudás, az olvasott szöveg gyors és precíz dekódolása a siker alapja, míg ennek a képességnek a hiánya az olvasó figyelmét a betűk megfejtésére koncentrálja, így a megértés hiányos vagy meg sem történik. A figyelem jó olvasástechnika nélkül hol a betűfelismerésre, hol a megértésre fókuszál. (Nagy, 1991; Gósy, 1994; Tóth, 2002) is hangsúlyozza, hogy a szövegben sok félreolvasás jelenik meg, az olvasási ritmus lassú vagy egyenetlen, a kiejtés pontatlan. A rosszul olvasó eltorzítja a szavakat, mást olvas, gyakorta szótagoló az olvasása, a hangsúlyokat helytelenül érzékelteti, hosszabb szavak, idegen, ismeretlen kifejezések előtt megakad, akár többször is nekikezd a szó kiolvasásának (Adamikné, 2003) Ezzel szemben a gyakorlott, jó olvasó esetén a figyelem nem oszlik meg a dekódolás és a megértés között, elegendő csak a megértésre fókuszálni. Kifejező az olvasása, folyamatosan olvas, hangsúlya, olvasásának tempója megfelelő, s olvasás közben csak minimális hibát vét. Így van ez abban az esetben is, ha néhány ismeretlen idegen szó esetén a gyakorlott olvasónak is vissza kell térnie a másodperc tört részéig a betűzgető kezdő olvasó szintjére. Ez a néhány pillanat egy szó lassabb kiolvasásánál azonban nem okozza a szöveg megértésének zavarát (Nagy, 1991; Gósy, 1994; Tóth, 2002). A kezdő olvasó és a gyakorlott olvasó figyelme az olvasási folyamat során eltérő, ezt szemlélteti a 8. ábra.



8. ábra

A kezdő és a gyakorlott olvasók olvasástechnikájának összehasonlítása

(Adamikné, 2006 nyomán)

A 8. számú ábra jól szemlélteti, miért fontos a kiváló olvasástechnika a szövegértő olvasáshoz. Az olvasási képesség készségek sorozatából épül fel, ezek helyes elsajátítása, begyakorlása nélkül nem lehet jól olvasni, a szöveg pontos megértése sem történhet meg.

Nagy József (2004) egy országos, reprezentatív mintán (a második évfolyamtól a tizedikig) végzett szóolvasó kutatást az olvasási képességekkel kapcsolatosan. Eredményei azt mutatják, hogy a 8. és a 10. évfolyamos tanulók 8%-ának a szóolvasó készsége az előkészítő szinten megkezdte. Silabizálva olvas a 8. évfolyamosok 21%-a, a 10. évfolyamra járók 16%-a (közülük a szakiskolások 24%-a, a szakközépiskolások 12%-a, a gimnazisták 11%-a) emiatt ők képtelenek eredményesen tanulni (Nagy József 2004). A leírtak egyértelműen bizonyítják, hogy az olvasástechnikát folyamatosan fejleszteni kell, míg el nem jut az olvasó a gyakorlott olvasó szintjére. A fejlesztés csak gyakorlással valósítható meg, a gyakorlás során a következő szempontokat kell figyelembe venni (Nagy József, 2004):

1. **Folyamatosság:** A még kezdő olvasók a betűk megismerése után sem hagyhatnak fel a gyakorlással. Rég nem igaz az a feltevés, mely szerint, ha a betűket megismertük, az elég, mert tudunk olvasni. A betűk ismerete nem azonos az olvasással. Az olvasást hosszú időn, akár éveken keresztül is gyakorolni kell. A szakértők gyakorláson a rendszeres, elsősorban hangos olvasást értik, kihangsúlyozva, hogy ilyenkor az auditív és a vizuális csatornák erősítik egymást.

2. **Tudatosítás:** A gyakorlás célját tudatosítani kell az olvasást tanulóval. Ilyenkor könnyebb a hibákra figyelni, javítani azokat, hiszen az olvasó tudja, mire kell figyelnie olvasás közben.
3. **Szövegismeret:** A gyakoroltatás csak az olvasó által ismert szöveggel történhet, mert az idegen szavakkal teleírt, vagy az olvasó korát még meghaladó, túl bonyolult szerkezetű szövegek még a gyakorlott olvasó számára is nehezek lehetnek, a tanuló kedvét pedig elveheti a későbbi gyakorlástól. A korát meghaladó szövegek gyakoroltatása amúgy sem érdemes, hiszen az olvastatás célját veszti, az olvasó legnagyobb erőfeszítése ellenére sem fogja megérteni a szöveget.
4. **Érdeklődési kör:** Sokkal könnyebb és hatékonyabb azokkal a szövegekkel olvasást gyakoroltatni, amelyek az olvasó érdeklődési körébe illenek. Az érdeklődés a motiváció sajátos formája, mely megkönnyíti a tanulást, a gyakorlást.
5. **Változatosság:** A változatos szövegek, az ötletes, játékos olvastatási módszerek élménnyé tehetik a gyakorlást (Nagy József, 2004).

A gyermeknek az olvasás megkezdése előtt már Tóth (2002) szerint elegendő háttérismeretének kell lennie az őt körülvevő világról. A háttérismeret a tapasztalatok, sémák elvárások ismeretek összefoglaló neve, melyek segítenek a gyermeknek a világban eligazodni. Önmagában a szavak ismerete nem elég a szöveg megértéséhez, egy mögöttes, már korábban elsajátított tudásalap segít ebben. Minél gazdagabb ez a mögöttes háttérismeret, annál eredményesebb lesz az olvasott szöveg megértése, s mennél mélyebbé válik, annál elvontabb szövegek lesz képes megérteni (Tóth, 2002).

A szöveg nehézségi foka szintén jelentősen csökkentheti a megértést. A túl nehéz, bonyolult szövegezés, a sok idegen szó, az olvasó életkorától távoli megfogalmazás megnehezíti vagy lehetetlenné teszi a szöveg megértését. Ugyanígy az egyes szövegtípusok esetén is felmerül a kérdés, vajon megfelel-e az adott korosztály számára. Ha a szöveg formai és tartalmi szempontból az olvasó életkorától, ismeretszintjétől távol van, romlik a szövegértési teljesítmény (Tóth, 2002; Antalné, 2003).

A szövegértés sikerét a kontextuselemzés szintje is befolyásolja. Az olvasónak fel kell ismernie a kódváltás, nézőpontváltás helyzetét, mérlegelnie kell a kommunikációs célt, fel kell ismernie a címzettet. Lényeges tényező, mennyire érti meg a szöveg mikrohálózatát, az egyes részek közötti összefüggéseket, ezeket hogyan tudja összekapcsolni saját háttérismereteivel. A

számára idegen, ismeretlen szak esetén alkalmaznia kell a kitalálást, mint a probléma lehetséges megoldását. A megfejtett információkat tudja kezelni, azokkal legyen képes műveleteket végezni. Tudja a szövegben az információkat visszakeresni, azokat továbbítani. Ezek olykor problémát okozhatnak, hiszen az információk összefüggenek egymással, megtalálásuk, függ a szövegben elfoglalt helyüktől, egymáshoz történő kapcsolódásuktól is. A szöveg megértését nehezíti a szöveg terjedelme, a téma ismertsége, esetleg újszerűsége (Gósy, 1996; 1998; Antalné, 2003).

Emellett számos más tényező is befolyásolhatja a szövegértést. Ilyen lehet a tipográfia (Gósy, 1996; 1998), amely a kutatások szerint a kezdő olvasók szövegértését ugyanúgy befolyásolta, mint a már gyakorlott olvasókét. De ugyanilyen hatással van a szövegértő olvasásra az illusztráció. A gyermekek esetében nem csupán szövegértéssel bír, hanem gyakorta a szöveg fölé emelkedik.

2.5.4. A szociolingvisztika és a szövegértés összefüggései

Mindennapi életünk során folyamatosan szerzünk tapasztalatokat közvetlen és közvetett forrásokból a társadalmi jelenségekkel kapcsolatban. Nézeteket alakítunk ki benyomásaink és a bennünket ért hatások, személyes tapasztalatok alapján a társadalmi rétegekről, a társadalom működéséről. Véleményt alkotunk szegényekről, gazdagokról, életformákról, gondolkodásmódokról. A látottak és tapasztaltak mögé képzelünk sorsot, szerencsét, sikert, kudarcot, melyek az emberi életet alakítják.

A szociológiai vizsgálatok bizonyítják (Giddens, 1995; Andorka, 1997), hogy az emberek cselekedetei, viselkedései, az őket körülvevő társadalmi helyzetek nem véletlenszerűek, hanem strukturáltak (Giddens, 1995; Andorka, 1997). Kutatásaik azt mutatják, hogy az ember kapcsolatai, cselekedetei ismétlődés révén egységes mintákba szerveződnek (Giddens, 1995). Andorka szerint ezek a minták hozzák létre az egyének és a társadalmi csoportok közötti tartós viszonyokat (Andorka, 1997). A társadalom egyes rétegei újratermelik önmagukat, az egyes csoportokba született gyermekek ugyanazokat a kulturális hagyományokat, szokásokat örökölték tovább, mint a szüleik. (Bourdieu, 1978; Ferge, 1991) Kutatások bizonyítják (Bourdieu, 1978; Ferge, 1991, Kolosi - Robert, (2004; Kozák - Veres,

2014), hogy a ma társadalmában is megfigyelhető ez a jelenség, s az is, hogy az eltérő szociokulturális háttérrel rendelkező gyerekek eltérő nyelvi - kommunikációs fejlettségi szinttel rendelkeznek. Crystal még nyelvi sérüléssel azonosította a jelenséget, az olvasás, az írás, a beszédmegértés, fogyatékoságaként jellemezte (Crystal, 2003). Bartha 2002-ben már a lemaradások összességének tekinti, utalva arra, hogy a nyelvi hátrány háttérében szociális, társadalmi - kulturális és gazdasági tényezők állnak (Bartha, 2002). Az oktatás sikerességét Bernstein szerint is összefüggésbe hozhatjuk a társadalmi egyenlőtlenségekkel (Bernstein, 1958), azt állítva, hogy a családból hozott nyelvikommunikációs hátrány komoly hatással van az iskolai tanulásra. Kutatásában igazolta, hogy szoros összefüggés figyelhető meg a hátrányos helyzet, a nyelv, a család és az iskola közötti kommunikációs különbségekben. Elméletét 1970-ben Basil ellenőrizte, akinek eredményeit figyelembe véve iskolai programok is indultak ennek a hátránynak az ellensúlyozására (Basil, 1970).

A gyermekek otthonról hozott nyelvi hátránya a mindennapokban is, az iskolában is kommunikációs problémákhoz vezethet. A családból hozott, az őt körülvevő mikroközösségben, a családban, közvetített nyelvi repertoárt sajátítja el minden gyermek (Jánk, 2017). Amennyiben ez a nyelvi repertoár szűk, eltér a normától, a gyermek kezdetben elsajátított nyelve is el fog térni a normától (Bartha, 2002; Réger, 2002; Jánk, 2017). Bartha szerint, ahogy a gyermekek és az őt körülvevő környezet között többféle kommunikáció lehetséges, ugyanúgy az egyes nyelvhasználók között is eltérések lesznek a nyelvi szocializációjuktól függően (Bartha, 1999).

A gyermekek az iskolába lépés pillanatától kezdve egymástól eltérő nyelvi-kommunikációs képességekkel rendelkeznek, s ez az első pillanattól kezdve egyenlőtlenséget hoz létre közöttük. Ez meghatározza a gyermek tanulmányi eredményességét, akár továbbtanulási esélyét, a későbbiekben megszerzendő iskolai végzettségét is befolyásolhatja (Andor - Liskó, 2000; Széll, 2015; Hegedűs, 2016; Hegedűs, 2017; Jánk, 2017). Ez ugyanakkor azt is jelenti, hogy már az iskolába lépés pillanatában eldönthető, melyik gyermek lesz jó tanuló, sikeres diák, ki lesz a gyenge tanuló. Mivel az iskolai környezetben az ismeretek megszerzésének, az információ átadásának a legfontosabb eszköze a nyelv, így azok a gyermekek, akik nem rendelkeznek ezzel az eszközzel, lemaradnak, s ez az iskolai teljesítményben, érdemjegyekben is megmutatkozhat (Réger, 2002; Oláh-Örsi, 2005). Kijelenthetjük, hogy az otthonról hozott nyelvhasználat, a már korán kialakult nyelvi hátrány

közvetlenül meghatározza az iskolai teljesítményt. Amennyiben a gyermek a nyelvi szocializációs fejlődés során elsajátítja a nyelv szókincsét, a használatára vonatkozó szabályokat megérti, képes alkalmazni, ha helyesen tudja megválasztani a nyelvi kommunikációs folyamat során az oda illeszkedő nyelvi eszközöket, akkor sikeres lehet a tanulási folyamatban is (Bartha, 1999; Bartha, 2002; Réger, 2002; Jánk, 2017).

2. 5. 5. A jó olvasó ismérvei és olvasási-szövegfeldolgozási stratégiái

Nemzetközi viszonylatban is egyre gyakoribb jelenség (OECD, 2005; Nemesné – Sajtosné, 2010) a gyenge olvasási teljesítmény, amelyet a PIRLS és az OECD vizsgálati eredmények is igazolnak. Egyik megoldási módja lehetne ennek az oktatási problémának az olvasási stratégiák megismertetése és elterjesztése az oktatási intézményekben. Az alacsony szintű olvasási teljesítmény nem önmagában oktatási probléma, hanem egyúttal társadalmi kérdés is, hiszen az emberi élet minőségét alapvetően befolyásolja (Nemesné – Sajtosné, 2010).

Olvasási stratégiákon a tudatosan végzett kognitív műveleteket értjük, amelyek az olvasási folyamatra, a hatékony szövegértésre összpontosulnak. A szakirodalom megkülönböztet a) olvasás előtti stratégiát, b) olvasás közbeni stratégiát, c) olvasás utáni stratégiát. Az olvasási stratégiák szoros kapcsolatban állnak a metakognícióval, a tudásunkra vonatkozó tudással, a kognitív folyamataink megismerésével (Józsa – Steklács, 2010).

Hazai és nemzetközi kutatók (Harvey és Goudvis, 2000; Pressley, 2000; Snow, 2002; Almási, 2003; Horváth, 2005; Tóth, 2006). Vizsgálták, milyen stratégiát használnak azok, akik jó olvasók, jó szövegértők. Bár többféle stratégiát is találtak, Harvey és Goudvis (2000) szerint a jó olvasó által használt stratégiák a következők:

1. Kapcsolatot keres a meglévő tudása és a szöveg új információi között, emellett felidézi és felhasználja a témára vonatkozó háttértudását az olvasás előtt, alatt és után;
2. Megállapítja, a szöveg legfontosabb témáit, gondolatait vagy esztétikai hatáselemeit, azaz meghatározza a relevanciákat, kiemeli a lényegét;

3. Kérdéseket tesz fel a homályos részek megértése érdekében, az olvasás fókuszálására, valamint a szerző nézőpontjának, álláspontjának, illetőleg céljának felderítésére, és válaszol is ezekre a kérdésekre;
4. Érzékletes belső képeket alkot: elképzei a szereplőket, azok jellemvonásait, szinte maga előtt látja az eseményeket, a szövegben bemutatott helyeket, helyzeteket, tárgyakat, jelenségeket;
5. Következtetéseket von le meglévő tudásának és a már olvasott szövegrész tartalmának felhasználásával; jóslatokat, ítéleteket, új gondolatokat fogalmaz meg;
6. Összefoglalja a szöveg legfontosabb gondolatait olvasás közben és után;
7. Javító stratégiákat alkalmaz a felmerült értelmezési probléma megoldására (pl. hangosan vagy szótagolva újraolvassa az adott részt);
8. Nyomon követi, ellenőrzi a jelentésteremtés folyamatát, egyfajta metakognitív kontrollal kíséri saját olvasását, s az olvasás folyamán mindenkor tudatában van annak, hogy érti-e, amit olvas, vagy nem.

(Harvey és Goudvis 2000)

Az Egyesült Államokban végzett felmérések alapján a RAND Reading Study Group (RAND) kutatócsoport, mely az olvasási műveltséggel kapcsolatos kutatásokért felel, és egy szakértői csoport határozta meg, ki a jó olvasó. Kutatásuk Molitorisz, (2013) nyomán így mutatja be a jó olvasó ismérveit:

„Az a jó olvasó, (1.) akinek pozitív hozzáállása van az olvasáshoz, (2.) aki elég folyékonyan olvas, hogy az olvasottak jelentésére koncentráljon, (3.) aki felhasználja, amit tud, ahhoz, amit olvas, (4.) aki az olvasottak jelentését a szöveg kritikai értékelésével árnyalja, elvonatkoztatja, kiterjeszti, alakítja, (5.) aki hatékony olvasási stratégiák variációit használja, hogy fokozza és kivetítse saját szövegértését, (6.) aki különböző szövegeket képes elolvasni különböző célok elérése érdekében” (NAEP, 1998).

III. A KUTATÁS BEMUTATÁSA

3.1. A kutatás célja, elrendezése

Jelen kutatás során kontrollcsoportos kísérletet folytattunk. Célunk a szakiskolás, 16 és 17 éves hátrányos helyzetű és halmozottan hátrányos helyzetű szakiskolás tanulók szövegértési képességének mérése tanév elején, majd a tanévben folytatott új tanítási módszer hatását vizsgálva, a tanév végén is, végül az eredményekből következtetések levonása a vizsgált populáció szövegértési képességére vonatkozóan.

A kutatási év eltelte után a kapott eredményeket összehasonlítottuk azoknak a gyerekeknek a szövegértési képességével, akiket hagyományos módszerekkel, az új tanítási-tanulási módszert nem alkalmazva tanítottuk. Mindkét csoportnál azt vizsgáltuk, a tanév folyamán történt-e változás a gyermekek szövegértési képességeit illetően a kontrollcsoportos kísérlet hatására. Ennek érdekében empirikus elemzést végeztünk, melyhez papír-ceruza mérőeszközöket használtunk és késleltetett utótesztként az interjú módszert. A mérések során felhasználtuk a kutatást végző korábbi mérési tapasztalatait: egyetemi szakdolgozatát, előadásai, publikációi és korábbi kutatásai anyagát.

Vizsgálatunkat kontroll és kísérleti csoportokon végeztük. A szövegértés tesztel a tanulók szövegértési teljesítmény változását mértük egy tanítási év időintervallumban. A vizsgálat háttérváltozóiként három kérdőív felvételére került sor. Az első kérdőív a tanulók szociális háttérét tárja föl, míg a másik a kooperatív tanulási formával kapcsolatosan ad információkat.

A harmadik kérdőív a kísérleti osztályban tanító tanárokról ad információt.

A kooperatív módszer társas hatásainak, illetve a tanulók véleményének alaposabb megismerése céljából a késleltetett utómérés során interjút alkalmaztunk. A felhasznált mérőeszközöket, a mérések időpontját és vonatkozásait táblázatba rendeztük a jobb áttekinthetőség miatt.

A vizsgálati elrendezést összegzően a 3. táblázat mutatja.

3.táblázat

A vizsgálati elrendezés

	Előmérés	Utómérés	Késleltetett utómérés
Szövegértés teszt	+	+	-
Szociális háttér kérdőíve	+	-	-
Pedagógus kérdőív	+	-	-
Kooperatív tanulás kérdőíve	-	+	-
Interjú	-	-	+

A mérés első lépéseként a szövegértés bemeneti tesztet (6. sz. Melléklet) a kutatásba bevont osztályok osztályfőnökei írták meg. Ehhez Útmutatót kaptak a tanárok is (7. sz. Melléklet) és a tanulók is, de a tanulók a feladatlappal együtt kapták meg a vonatkozó utasításokat. A teszteket minden tanuló a nevéhez rendelt kódszámmal ellátott borítékban kapta meg, s ebben a borítékban kellett azt a kutatás végzőjéhez visszajuttatni. A tanulók május első hetében írták meg a szövegértés kimeneti tesztet szintén az osztályfőnökök felügyelete mellett. A kimeneti teszt megírásához is kaptak Útmutatót (7. sz. Melléklet) a tanárok. A tanulók jelen esetben is a feladatlappal együtt kapták meg az utasításokat. A feladatlappal most is ugyanúgy kellett eljárniuk, mint a bemeneti mérés esetén, tehát kitöltés után ismét a kódszámok borítékba tették a kész feladatlapot. A teszt egyéni fejlesztésű teszt, amely erre az alkalomra készült. Javítása és értékelése Javítókulcs (8. sz. Melléklet) alapján történt.

A szociális háttérre vonatkozó kérdőíveket szintén az osztályfőnökök írták meg osztályfőnöki órán. A kérdőív ehhez a vizsgálatához készült. (4. sz. Melléklet) A kitöltéshez a tanárok is és a tanulók is Útmutatót kaptak (5. sz. Melléklet).

A kooperatív tanulásra vonatkozó kérdőívet (2. sz. Melléklet) a jelen kutatás végzője készítette és a történelem és társadalomismeret tantárgy tanára íratta meg a tanulókkal. A kitöltött kérdőíveket a már ismert kódszamos borítékban adták vissza. A kérdőívhez tanári és tanulói Útmutató (3. sz. Melléklet) tartozik, mely leírja a tennivalóikat.

Interjúkészítésre az iskola magyar nyelvi szaktantermében került sor. Azért döntöttünk az interjú mellett, mert olyan információkat is szerettem volna megtudni a tanulóktól, melyeket a kérdőív segítségével nem kaphattunk volna meg. A kísérleti és a kontrollcsoport közös véleményét szeretnénk tudni a kooperatív munkaformáról, s ehhez a legalkalmasabbnak az interjúformát találtam. A tanulókkal az előre elkészített kérdések alapján folyt a beszélgetés. (9. sz. Melléklet). A tanterem, ahol a beszélgetés zajlott, szépen berendezett terem, a hétköznapiakban itt tanulnak a diákok, ismerős, megszokott hely számukra. Ezért alkalmas volt a kótetlen beszélgetés lefolytatására. Az egyes osztályokból a tanulókat véletlenszerű mintavétel alapján választottuk ki.

3.2. A minta

3.2. 1. A kísérleti iskola bemutatása

A méréseket egy dél-alföldi szakközép - és szakmunkásképző iskola 10. évfolyamán végeztük 15 és 16 éves tanulók között. A kísérletet kontrollcsoportos kísérleti elrendezés alapján folytattuk.

Szakmunkások mérésére ritkábban kerül sor, mint a más iskolatípusba járók mérésére. A mai magyarországi középiskolai korosztályt érintő pedagógiai vizsgálatok jelentős része a gimnáziumok és szakközépiskolák tanulóit célozzák meg. Az utóbbi években egyre gyakrabban folytatnak már méréseket erre az iskolatípusra vonatkozóan is. A nemzetközi mérések mellett hazai mérési eredményekkel is találkozunk, de számuk még mindig igen kevés. Annak, hogy a szakiskolai tanulókat miért vizsgálják ritkábban, számos oka lehet: az ilyen iskolatípusba járó tanulók nem veszik komolyan ezeket a kutatásokat, nem töltik ki a kérdőíveket. Az ide járó gyerekek között nagy a lemorzsolódás is, különösen a 9. évfolyamon, ezért jelen kutatást vezetője a 10. évfolyamos tanulók között végezte a méréseket, remélve, hogy ekkor már

kevesebben lesznek az iskolaelhagyók. A tanulók ilyen iskolatípusban különböző életkorúak. A kísérlet folytatása során a 15-16 éves diákok mellett az osztályokba járó, de más életkorúakat is bevontam a munkába. Az eredmények vizsgálata során az ő teljesítményüket nem vettem figyelembe. A tanulók ilyen irányú kiválogatása lehetővé tette, hogy csak a kiemelt korosztály eredményeit használjuk.

Az iskola a kutatás évében még szakközép- és szakképző iskola volt, mára – a fenntartó által elindított profiltisztítási folyamat következtében - a szakképzés jelentős része más iskolába került áthelyezésre. Jelenleg csupán három szakmán belül folyik csak szakképzés.

A kutatás lefolytatásakor 552 tanuló tanult itt nappali tagozaton, a felnőtt oktatásban 73 fő, akikkel 55 pedagógus foglalkozott.

Az iskolát az 1870-es évek végén alapították, az akkori igényeknek megfelelően ipari tanonciskolaként, feladata a város és környékének szakemberképzése volt.

A kutatás lefolytatásának évében a szakmai képzések nyolc szakmacsoporton belül történtek. Az informatikai és az elektrotechnikai-elektronikai szakmacsoport csak szakközépiskolai képzés keretében volt választható. A gépészeti és a mezőgazdasági, a közlekedési szakmacsoportok szakközépiskolai és szakiskolai képzésben egyaránt választhatók voltak, míg a többi képzés csak szakiskolai keretek között.

Az intézményben működő osztályok számáról és az ott folyt képzési kínálatról ad részletes tájékoztatást a 4. táblázat.

4. táblázat.

Az iskolai osztályok tagozat szerinti eloszlása a kutatás évében

Évfolyam	Szakközépiskola	Szakiskola	Felnőttképzés		
			Nappali tagozat	Esti tagozat	Tanfolyami képzések
9.	1	4	1	1	2 szakmacsoportban 7 szakmában
10.	1	4	1	1	
11.	2	4	2	3	
12.	2	1	2	2	
13.	1	-	-	-	
14.	1	-	-	-	

Az iskolai munkát jól felszerelt Tankert, gépesített tangazdaság, (200 ha földterület, szántó, termálkertészet, üvegház, terménytároló, istállók, labor, tantermek és szociális helyiségek), tanműhely, iskolai kollégium és könyvtár segíti.

3.2.2. A tanárok

Az általam végzett mérési periódusban összesen hat pedagógus vett részt. Minden tanár kitöltötte a kérdőívet, amellyel munkájukról, a pályán töltött időszakról, és munkakörülményeikről, valamint a kooperatív munkaformáról mondtak véleményt. Mindannyian olyan szakemberek, akik mind a kísérleti, mind a kontrollcsoportban tanítottak a kísérleti tanév során. Az osztályokban tanító tanárok közül négy fő nő (magyar, történelem és társadalomismeret, matematika, idegen nyelv), két fő férfi (szakrajz, természetismeret). Mindannyian húsz évnél régebb óta vannak a pályán, négy fő harminc évnél régebben (magyar, matematika, természetismeret, szakrajz), huszonöt évnél régebben a történelem és az idegen nyelv szaktanárai. Ebből a pályán töltött időszakból a történelem szakos tanárnő tizennégy éve tanít iskolánkban, míg a többi szaktanár több mint húsz éve ebben az intézményben végzi a

munkáját, így megfelelő szakmai gyakorlattal rendelkeznek. A szaktanárokról elmondható, hogy jól ismerik az adott iskolatípusba járó, adott korosztály tagjainak személyiségjegyeit, tanulási problémáit. Minden szaktanár részt vett a 2003-2009 között futott Szakiskolai Fejlesztési Program I-II-ben. (SZFP I-II). Ez a program a kormány által meghirdetett szakképzés fejlesztési stratégia volt, melyet az Oktatási Minisztérium indított a szakiskolák fejlesztése kapcsán. E program keretein belül indított pedagógiai továbbképzések tették lehetővé, hogy a kollégák megismerjék a kooperatív tanulás-tanítás módszerét. Így nem okozott számukra nehézséget ennek a módszernek az alkalmazása a tanév folyamán a kísérleti osztályokban, a kérdőív alapján kiderült, hogy mindannyian pozitívan értékelik a módszert. A kísérleti és a kontrollcsoportban tanító tanárok egy-egy munkaközösséget alkotnak, így gyakrabban is tudnak egymással módszereket, ötleteket cserélni, tapasztalatokat átadni a munka során.

Végzettségüket tekintve a szaktanárok mindannyian egyetemi diplomával rendelkeznek, - ezt szemlélteti az 5. sz. táblázat-, egy fő kivételével pedagógus szakvizsgát is szereztek. A kollégák mindannyian folyamatosan képezik magukat módszertani tanfolyamokon. Négy fő külföldi módszertani-szakmai továbbképzésen is járt. A szaktanárok végzettségének megoszlását mutatja az 5. táblázat.

*5.táblázat
A szaktanárok végzettség szerinti megoszlása*

Szaktanár/ A tantárgy megnevezése	Végzettség megnevezése		
	<i>Pedagógus továbbké- zés</i>	<i>Egyetemi diploma/db</i>	<i>szakvizsga</i>
<i>Történelem</i>	1	2	1
<i>Matematika</i>	1	0	1
<i>Német nyelv</i>	1	2	2
<i>Kommunikáció és anyanyelvi ismeretek</i>	1	1	4
<i>Szakrajz</i>	0	0	1
<i>Angol nyelv</i>	1	1	3
<i>Természetismeret</i>	1	0	1

A szaktanárok az oktatási-nevelési helyszínt, a szaktantermeket jól vagy közepesen felszereltnek ítélik. A saját tantárgyuk óráit szaktantermekben tartják, melyekben legtöbbször csak ők tanítanak, így azt saját elképzelésük szerint alakíthatják, rendezhetik be. A tantermek mindegyikében van számítógép, a szaktermekben interaktív tábla és projektor segíti a munkát. Sok helyen szakkönyvek is rendelkezésre állnak, valamint iskolai zárt rendszerű TV-lánc segíti mindenhol a munkát. A termekhez szinte mindenhol szertár is kapcsolódik, ahol egyéb szemléltető eszközök (makettek, feladatgyűjtemények, térképek, modellek, ...) elhelyezésére és könnyű elérhetőségére nyílik lehetőség. A szaktanárok rendszeresen használják a tankönyveket és a feladatgyűjteményeket is.

3.2.3.. A mintaválasztás szempontjai

Fontos szempontnak tartottam a minta kiválasztásánál, hogy a tanulók közel azonos korosztályhoz tartozó szakiskolai tanulók legyenek, akik már beilleszkedtek az iskola rendszerébe, megismerték a tanárokat. Így választásom az iskola 10. évfolyamán tanulókra esett. Ezekben az osztályokban még viszonylag nagy az osztálylétszám, míg a felsőbb évfolyamokon a lemorzsolódás miatt kevesebb a tanuló. Az alsóbb és felsőbb évfolyamokon megfigyelhető az is, hogy több gyermek is év közben hagyja abba az iskolát, megy másik intézménybe tanulni, egy biztosnak tűnő munkahely reményében elmegy dolgozni, vagy egyszerűen nem jár iskolába. Így a tanév végi kimeneti mérések esetén ez problémát jelentett volna. A kontrollcsoportba olyan osztályt választottam, amelyet nem tanítottak kooperatív technikával.

A kutatást végző több mint 30 éve tanít szakiskolai osztályokban. A harmadik szempont, mely a választás alapját képezte az, hogy lehetőleg ő személyesen is tanítsa ezeket az osztályokat. Ezért egyértelmű volt, hogy a méréseket közöttük fogom elvégezni, hiszen az itt tanuló diákok közel állnak hozzá. Mivel ezekkel a diákokkal a 9. évfolyam idején, valamint a tanév eleji közel három hét alatt, a bemeneti mérések időszakáig, sikerült pozitív viszonyt kialakítani, úgy véltük, a személyes kötődés miatt ezek a tanulók talán kellőképpen komolyan fogják venni a feladatot.

A kíváncsiság is vezetett, vajon milyen módszerekkel lehetne őket motiválni, eredményesebb tanulásra sarkallni. A 10. évfolyamos diákok még több tanítási órán is együtt tanulnak, csak néhány tantárgy óráin válnak szét csoportokra. Ezzel szemben a felsőbb évesek osztályaiban inkább az a gyakori, hogy csak egy - két órán tanul együtt az osztály (osztályfőnöki, testnevelés, rajz).

Az adott tanévben, amikor a kísérlet folyt, két olyan osztály indult az intézményben, ahol kiemelkedően magas volt a hátrányos helyzetű és a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók száma a teljes osztálylétszámmal viszonyítva, így a méréseket ezekben az osztályokban végeztem, a mérés során egyetlen kísérleti csoportnak tekintve. Hozzájuk választottam egy kontrollcsoportot, szintén ebből az évfolyamból, így a 10. évfolyamos 4 osztály közül három vett részt a mérésekben.

A kontrollcsoport létszáma az első elképzelések szerint 32 fő lett volna, a kísérleti csoportba 43 fő került volna be. A kutatásban nem vett részt néhány tanuló. Voltak olyan diákok, akik az egyik mérés ideje alatt hiányoztak. Sajnos két tanuló nem töltötte ki a kérdőívet, így vele együtt a kontrollcsoportból kimaradtak száma 3 fő, a kutatásban részt vett 29 fő.

Több olyan tanuló van iskolánkban, aki tanév közben érkezett hozzánk más középiskolából, elsősorban szakközépiskolából. Ők a szakiskolások bemeneti mérésében nem vettek részt, így az utóméréskor sem tudtam vizsgálni őket. A kísérleti csoport tervezett létszáma 43 fő lett volna. A kísérleti csoport tagjai között is voltak, akik valamilyen okból nem vettek részt mérésben, koruk miatt nem vizsgáltam őket, összesen 13 fő, így őket se választottam be a mintába. Végül a kísérleti és a kontrollcsoportokból összesen 16 tanuló maradt ki a végleges mérés során a mintából. Az egy tanéven át futó kontrollcsoportos kísérlet résztvevőinek megoszlását mutatja a 6. táblázat

6.táblázat

A kontrollcsoportos kísérlet részvevőinek megoszlása

	Kísérleti csoport	Kontrollcsoport
Tervezett létszám/fő	43	32
Részt vett/fő	30	29
Kimaradt a mérésből/fő	13	3
Összes kimaradt/fő		16

A kísérletben 30 fő vett részt a kísérleti csoportból, 29 fő a kontrollcsoportból. A kísérletben összesen 59 fő vett részt. A kísérletben részt vett tanulók csoportok szerinti megoszlását szemlélteti a 9. ábra

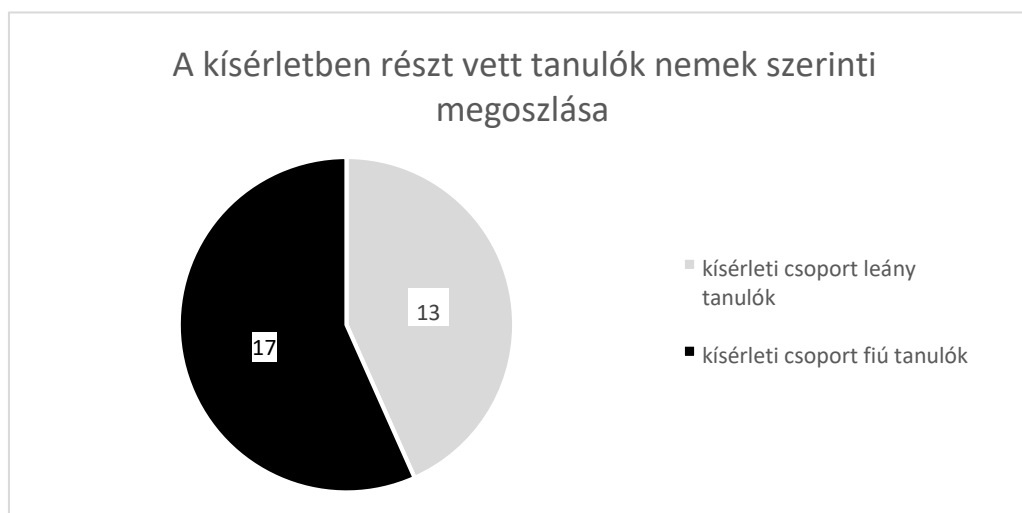
A kísérleti és a kontrollcsoport mintaelem számának megoszlása



9.ábra

A kísérleti és a kontrollcsoport mintaelemszámának megoszlása

A 9. ábra alapján látható, hogy a kísérletben közel azonos arányban vettek részt a tanulók. Mindössze egy tanulóval több a kísérleti csoport létszáma a kontroll csoport létszámánál. A kísérletben részt vett tanulók nemek szerinti megoszlását mutatja a 10. ábra.



10. ábra

A kísérletben részt vett tanulók nemek szerinti megoszlása

A 10. ábra jól szemlélteti, hogy a kísérleti csoportban hogyan oszlott meg a nemek aránya. A csoportban 13 leány tanuló van, mellettük 17 fiú tanuló is ebben a csoportban tanul. A hátrányos helyzetű (HH) és a halmozottan hátrányos helyzetű (HHH) tanulók nemek szerinti megoszlása a következő: a kontrollcsoportban 11 fiú és 7 lány hátrányos illetve halmozottan hátrányos helyzetű.

3.3 A mérőeszközök

3.3. 1. A tanári kérdőív

A tanári kérdőívet a kutatás vezetője készítette ezen kutatás alkalmából. A kérdőívet csak azok a pedagógusok töltötték ki, akik a kontrollcsoportban tanítottak. A bevezető kérdések után – nem, szak - a pedagógusok pályán töltött éveit, végzettségét kérdezi. A kérdések további része a kísérleti iskolában töltött évekre kérdez rá, illetve az iskola tantermeinek felszereltségét, a mindennapi munkakörülményeiket tudakolja. Ezeket a kérdéseket azért tettem fel, mert pontosabb képet szerettem volna kapni az osztályban tanító tanárok képzettségéről, életkoráról, iskoláról alkotott véleményükről, valamint a kooperatív munkaformáról vallott nézeteikről.

3.3.2. A szövegértés feladatlap

A feladatlap s a Javítási – értékelési útmutató készítésekor felhasználtam a szakirodalom javaslatait, s abban foglaltakat szem előtt tartva alakítottam ki mindkét dokumentumot. Bácsi és Zsigriné (1999), valamint Csapó (2002), útmutatásait betartva. A feladatlap összeállításakor lényeges követelmény annak külső megjelenése, ezért nagy hangsúlyt fektettem a rendezettségre, az áttekinthetőségére, a kellő tagolásra. Ügyeltem arra, hogy megfelelő rendezettséggel elősegítsem a gyors és egyszerű kitöltést, óvakodtam azonban a terjengősségtől, de a túlzott tömörítéstől is. Jelen feladatlap 12 egymástól jól elkülöníthető feladtból áll, kellő terjedelmű helyet biztosítva a megoldások beírásához is. Az egyes feladatok utasításai rövidek, egyértelműek, világosak és könnyen érthetőek, egyértelműen jelzik, milyen jellegű tevékenységet várok el a feladatlap kitöltőjétől, ugyanakkor a tesztlapon feltüntettem az egyes feladatok mellett az elérhető pontokat is. Ezeket feladat elemeenként a konkrét feladat mellett külön-külön kis kockákban láthatja a tanuló is, így ennek ismerete akár orientálhatja a tanulót a tesztlap kitöltése során, de megkönnyíti a javító tanár munkáját is. Az így elkészített feladatlapnak javítás után a visszacsatolás során is nagy hasznát vehetjük, hiszen a feladatlap kitöltője immár részletezve láthatja, hol és milyen jellegű hibákat vétett. Jelen feladatlapnál a legkisebb önállóan értékelhető elem az item, egy item jelen esetben csak jó vagy csak rossz lehet. A feladatlap súlyozást nem tartalmaz, minden feladatelem azonos súllyal szerepel benne.

A szöveg kiválasztásánál elsődleges szempont volt az, hogy a tanulók életkorához illeszkedjen, témája álljon közel hozzájuk. Így választásom a háziállatok témakörre esett, a szöveg címe: A kutya.

Vidéki gyermekeket mértem, akik magánházakban, kertes lakóházakban élnek, ahol természetes a kutyatartás. Sokan pénzforrásnak is tekintik az ebek tartását, így minden, velük kapcsolatos információ felkelti az érdeklődésüket. Általánosságban elmondható, hogy alapos ismereteik vannak a kutyákról. Arra törekedtem, hogy jelen szöveg által közvetített ismeretek, információk a tanulók számára élményszerűek legyenek, kapcsolódjanak személyes mindennapi élményeikhez, a leírtak felébresszék kíváncsiságukat, s a szöveg elolvasása élmény lehessen számukra, mert ez megkönnyíthette a szöveg értelmezését. A szöveg választásakor kiemelt szerepe volt annak is, hogy szókincse a tanulók aktív szókincsének jelentős részét képezze, stílusa igazodjon a korosztály életkori sajátosságaihoz. Idegen szó elszórtan található

benne, s ezek elsősorban a kutyafajták nevei. A választás során figyelmet fordítottam a személyiségformáló, jellemformáló lehetőségeire is, így olyan szöveget választottam, mely elmélyülésre, más lelkiállapotának átélésére is lehetőséget ad. A szöveg olvasása és megértése a kijelölt korosztály számára nem okozott gondot. Olyan ismereteket, információkat tartalmazott, melyekhez nem kellett volna olyan háttérismeret, ami a szöveg értését akadályozta volna.

A szöveg terjedelmének meghatározásakor két dologra feltettem hangsúlyt:

- a) a szöveg elolvasásához szükséges időmennyiségre
- b) a feladatlap kitöltéséhez szükséges időmennyiségre

Nem összefüggő szöveget állítottam eléjük, hanem négy bekezdésre osztottam fel a teljes olvasásra szánt szöveget. A szöveg mondatai között előbb egyszerű, rövid mondatokat, majd összetett, illetve többszörösen összetett mondatokat találunk. A folyamatos szövegben számadatokkal is találkozhat az olvasó. Az olvasandó szöveget egy vonaldiagram és egy kétdimenziós oszlopdiaagram egészíti ki, melyek értelmezésére is szükség van a feladatok megoldása során, az ezekhez kapcsolódó feladatokkal mérjük, képesek-e a tanulók az ily módon vizuálisan eléjük tárt információhalmazból alapvető következtetéseket levonni.

Olvashatóság szempontjából vizsgálva a szöveg átlagos olvashatóságú szöveg. A tankönyveknél alkalmazott 11-es betűméretet jelen feladatlapnál elvetettük, mert a szakirodalom (Gósy, 1998; Benczik, 2001) azt tanácsolja, alkalmazzunk feladatlapoknál nagyobb betűméretet. Gósy (1998) és Benczik (2001) szerint ugyanis az olvasás eredményességét jelentősen befolyásolja az adott szöveg betűmérete. Az olvasó szövegértése nagy mértékben függ az olvasott szöveg tipográfiai sajátosságaitól, kisiskolás korban is, de 14 éves kor fölött is. Gósy (1998) kutatása igazolta, hogy a szövegértés eredményességét jelentősen befolyásolja a betűméret, és a nagybetűs szövegeket 20-40%-kal eredményesebben olvassák a diákok (Gósy 1998). Ezért jelen feladatlapnál 14-es betűméretet és New Times Roman betűtípust használtunk, ami a jó olvashatóságot segítette.

A szöveghez kapcsolódó kérdések sokoldalúak, változatosak, így többféle készséget vizsgálhattam. Kérdéseim segítették a tanulókat abban, hogy a szövegben keressék meg a választ.

A szövegértés feladatlapot úgy állítottam össze, hogy az tartalmazza a tanulók tapasztalatainak integrálását, a szövegekkel folytatott párbeszédet és az egymásra épülő gondolkodási műveletek alkalmazását is. A tanulóknak a feladatlap megoldása során szövegek átfogó értelmezésén túl különböző műveleteket is el kellett végezni. Ezek különböző nehézségi fokozatúak voltak.

A kezdő feladatok rendkívül egyszerűek, majd a feladatlap vége felé haladva egyre nehezedő, egyre komplexebb feladatokat kellett megoldaniuk. Az egyszerűbb szövegértési műveletek közé tartoztak a szöveg információinak visszakeresésére irányuló kérdések. Ezek egy vagy több elem azonosítását és szövegbéli visszakeresését várták el a tanulóktól. Explicit, azaz szó szerint, és implicit, azaz rejtett szövegbéli elemeket kellett megtalálni a szövegben, majd ezeket kiválasztani és felhasználni a feladatban megadott utasítás szerint. Ez esetben a tanuló olyan információkat, adatokat keresett ki, melyek a szövegben elszórtan, egymástól távol helyezkedtek el. Ezek megtalálásához a szöveget át kellett olvasni, akár ismételten átfutni, hasonlóan az interneten végzett szelektív olvasáshoz. A kiválasztandó elemek megtalálásához, felismeréséhez ez esetben elegendő lenne a szöveg felszínes ismerete is, hiszen nincs szüksége az olvasónak a globális szövegértés képességére. A szöveg felszínes átfutása azonban hibalehetőséget is rejt, amennyiben nem megfelelő szövegrésznél keresi az olvasó a szükséges elemet. Ilyen esetben nagy valószínűséggel választhat a feladathoz szükséges elemhez hasonló, azonban mindenképpen helytelen elemet. Ezt a helyzetet könnyítette volna a bekezdések számozása, ezek megjelenése a kérdéseknél is, netán alcímek elhelyezés a szövegben. Jelen esetben azonban a szöveg rövidsége miatt ezektől eltekintettem.

A feladatlap középső részében a közepesen nehéz szövegértési műveletek kaptak helyet. Ilyen típusú feladat az IGAZ - HAMIS feladattípus, amelyben a megadott kijelentések igazságtartalmát kellett vizsgálni a tanulóknak, s döntést hozni. Az eldöntendő kérdések között vannak olyanok, melyekre a helyes választ egyszerű újra olvasással a szövegben meg lehetett találni. Voltak olyanok is, amelyekre a választ gondolkodás útján, következtetés segítségével lehetett csak megadni. Ok-okozati összefüggések felismerésére is szükség volt. Az ilyen típusú feladatnál a helyes válasz megadásához szükség volt a szövegben előzetesen elolvasott információk ismeretére, felhasználására. A korábbi információk segítségével tudtak a tanulók következtetni a helyes válaszra. Ez esetben nehezítette a dolgukat az, hogy ugyanazon megkezdett mondatot két különböző alárendelő viszonyt kifejező kötőszóval kapcsolunk össze, s amelyekkel a tanulóknak eltérő viszonyt kellett kifejezni.

Közepesen nehéz szövegértési feladat a közmondás értelmezésére vonatkozó utasítás is. A szövegek mondanivalójának feltárása is a közepesen nehéz feladatok közé sorolható. A tanulónak ilyen esetben már fel kell használnia előzetes, szövegen kívüli ismereteit, miközben az olvasott szöveggel is dolgozik, kapcsolatot teremt az egyes szövegrészek között, kiemeli a kulcsszavakat, s megteremti a rész és az egész mondanivalója közötti összekapcsolást is. Ha sikerül mindezt megvalósítani, akkor képes az olvasottakhoz megfelelően társítani jelen esetben egy közmondást.

Ugyanebbe a nehézségi csoportba sorolhatjuk azokat a feladatokat, melyek a tanuló saját ismereteinek és az olvasottaknak az összevetését célozzák. Reflektálnia kell egy adott jelenségre, önálló véleményt kell alkotnia, érvelnie kell kialakított véleményével kapcsolatban. Jelen esetben az olvasottakat mérlegelve, saját háttértudását is felidézve kellett indokolni személyes állásfoglalását. A feladatot leginkább az nehezítette, hogy véleményét saját szavaival megfogalmazva kellett indokolnia.

Egy olyan feladatot illesztettem be a feladatsorba, ahol szükség volt a tanulók lényegkiemelő képességére. A két bekezdés címének megalkotásakor át kellett gondolnia a szöveg fontosabb tartalmi elemeit, majd a lényegkiemelés, a kulcsszavak megtalálása után kiemelni a legfontosabb gondolatot.

A nehéz szövegértési műveletek közé sorolható a nagyobb terjedelmű önálló véleményalkotást, érvelést kívánó feladat. Ez esetben a tanulónak az olvasottak alapján mérlegelnie kellett a kijelölt kutya fajta tulajdonságait, saját háttérismereteivel együtt önálló véleményt alkotni. Így összefüggést kellett teremtenie a személyes, saját ismeretei és az olvasott szöveg tartalmi elemei között, majd állást foglalni. A feladatlap összeállításánál a szöveget úgy választottam meg, hogy az tartalmazzon

- elbeszélő típusú szövegrészletet, melynek célja a fentiekén túl az volt, hogy felkeltsem az érdeklődést a téma iránt, hassunk a tanuló érzelmeire, élményt szerezzen számára az elolvasott szöveg.
- magyarázó típusú szövegrészletet, mely a feldolgozandó szöveg legterjedelmesebb részét tette ki, s az információszerzés volt a célja. Olyan részletet választottam, mely napjaink legújabb kutatási eredményeit tartalmazza, s amelyhez a tanulónak is van

megfelelő mennyiségű háttér információja a mindennapi életből és iskolai tanulmányaikból is.

- dokumentum típusú szöveget, jelen esetben grafikont és táblázatot. Ilyen típusú szövegekkel a mindennapokban gyakran találkozhatnak, tehát számukra ez feltehetően ismerős volt.

Az elő- és utómérés tudástesztje azonos volt. 12 feladatból és 43 itemből áll. Ügyeltem arra, hogy a teszt validitását biztosítsam. Ezt a helyi tanterv követelményeinek lefedésével biztosítottam. Tapasztalatból tudom, hogy az ide kerülő diákok súlyos olvasási, szövegértési problémákkal küzdenek, valamint a próbatesztek kitöltése során tapasztaltam is, hogy nehezen boldogulnak a feladatlappal. A próbamérések azt mutatták, hogy a gyerekek nem jutottak a feladatlap végére, az utolsó négy feladathoz sokan (47%), az utolsó hat feladathoz a tanulók több, mint egyharmada (51%) nem is kezdett hozzá. Ezért úgy döntöttem, hogy mérésemben a kitöltésére több idő, 90 perc áll a tanulók rendelkezésére.

3.3. 3. A javítási értékelési útmutató

A szövegértési feladatlappal együtt javítókulcs, azaz egy Javítási értékelési útmutató is készült. Ez tartalmazza azokat a helyes válaszokat, amelyeket várunk a tanulóktól. Emellett szükséges esetben a feladat megoldását nehezítő tényezőket és az esetleges diákot eltérítő, félrevezető elemeket is. Néhány feladatnál szükséges volt megadni minta mondatokat, főbb tartalmi elemeket, melyek a javítást segítették. Ezek szerepe különösen az önálló véleményt alkotó feladatoknál szükséges.

A feladatsor összeállításakor fontosnak tartottam, hogy a várható válaszokat egységes formában tudjam elfogadni, feldolgozni. Az értékelés során ezért úgy alakítottam ki a az értékelést, hogy a feladatok itemei 0 / 1 pontozásúak legyenek. A feladatok, részfeladatok esetén a megoldandó feladatot vagy feladatrészt az abc sorrendben következő betűivel jelöltem. Ugyanezek a betűjelek jelentek meg a feladat melletti kódkockákban is. A betűjelek mellé a megfelelő kódkockába a 0/1 számok egyikével jelöltem a tanulók által adott válaszok helyességét. Ezeket a javítás során minden alkalommal összevettem a javítási értékelési útmutató azonos elemével. A javítási értékelési útmutató minden feladatnál, feladatrésznél

egyértelműen megjelöli, milyen válasz fogadható el, illetve milyen lehetséges válaszok fogadhatók el. Csak azok a válaszelemek fogadhatók tehát el, amelyeket a javítási értékelési útmutatóban helyes válaszként, vagy lehetséges helyes válaszként jelöltem. Helyes válasz esetén a kódkockába 1 szám került, míg helytelen válasz esetén 0. Az útmutató kitér arra az esetre is, ha a tanuló az adott item esetén semmiféle választ nem ad. Ez esetben az üresen hagyott, meg nem oldott feladatoknál az értékelési kódkockába szintén 0 szám került.

A 12. feladat eltér az előzőektől annyiban, hogy a feladat leírásban nem szerepel az értelemenként kapható itemek egyike sem. Ennél a feladatnál összefüggő szöveg alkotását kértem, ennek értékelése során olyan szempontokat vettem figyelembe, melyek a feladatmegoldás folyamatában előre nem jelezhetők. Itt a feladat melletti értékelési kódkocka mutatja, hogy a megoldás több részre osztható értékelési szempontból. A javítási értékelési útmutató egyértelműen kitér ennek a feladatnak az egységes értékelésére is, meghatározva az egyes részek 0/1 számmal történő értékelését.

Amennyiben a válaszadó a kért válaszmennyiségnél több lehetséges megoldást is adott, csak az első megoldástól kezdődően sorrendben egymás után következő, a feladatban meghatározott számú megoldás vehető figyelembe. A többi megoldásért, ha jó, akkor sem adható pont.

Az ilyen módon itemekre felbontott feladatsor egységes javítása a feladatmegoldások egységes értékelését teszi lehetővé az adatfeldolgozás során.

3.3.4. A kooperatív tanulás kérdőíve

A kooperatív tanuláshoz kapcsolódó kérdőívet a kutatás vezetője készítette. (2. Melléklet) Fontosnak tartottam ugyanis, hogy a tanulók megkérdezése után láthatóvá váljon, vajon a kollégák hasznosítják-e az új módszereket a tanítási órákon, s a tanulók hogyan viszonyulnak hozzá: elfogadják-e, megkedvelték-e, vagy elutasítják. A tanuló a hagyományos ötfokú skálától eltérően itt négyfokú Likert-skálán dönt arról, hogy egy-egy tételmondat szerinte mennyire igaz (egyáltalán nem igaz, ... teljes mértékben igaz), illetve milyen gyakorisággal jellemző rá (soha, ...szinte mindig). A kérdőívvel a kooperatív módszerek

alkalmazásának gyakoriságát, a módszer iránti attitűdöket, a módszerrel kapcsolatos véleményeket próbáltam feltárni.

A tesztnek korábban két próbaváltozata volt, a kisebb javítások után – négy feladat cseréje – készült el a végleges változat. Mint minden tesztnél szükséges, így itt is tekintettel voltam a teszt jóságmutatóira, azaz a tárgyyszerűség (objektivitás), a megbízhatóság (reliabilitás), és az érvényesség (validitás) meglétére.

Az objektivitáson tudásszintmérő teszt esetén azt értjük, hogy az azon elért eredmény csak a vizsgált személy tudásának szintje határozza meg (Csapó, 2012). Az eredmény független attól, hogy a tesztet ki íratta meg, és ki értékelte azt. Ezért az objektivitásra a teszt megírása során mindig tekintettel kell lenni. A tesztíratás első szakaszában az adatfelvételnél biztosítani kell az adatfelvételi objektivitást. Ezért a tanulók számára Útmutatót mellékeltem a teszthez. Ugyanilyen Útmutatót kaptak a tanárok is a kitöltéshez. (Melléklet) Ebben rögzítettem azt, hogy a tanulók milyen eszközöket használhatnak, meddig, hogyan dolgozhatnak, s a tanárok milyen információt, segítséget nyújthatnak a teszt megírása előtt és közben.

A kiértékelési objektivitást biztosította a korábban megíratott két próbaváltozat, mely során előbb két, majd ismét két feladatot kicseréltünk a tesztben. Ugyanúgy a kiértékelési objektivitást biztosítja a teszthez mellékelte Javítókulcs is. Bár jelen esetben a dolgozatokat a kutatás vezető javította, de a Javítókulcs segítségével bárki ugyanígy ki tudta volna javítani a tesztet, az itemek értékelései között feltehetőleg nem lett volna különbség.

A teszt reliabilitása a másik jóságmutató, amire figyelni kell. Minden mérésnél fontos, hogy a mérőeszközünk pontosan és jól működjön (Csapó, 2012). A teszt megbízhatóságán (reliabilitásán) azt értjük, hogy mennyire jól méri azt, amit mérni akarunk valójában. Mivel a mérőeszközt jelen kutatáshoz készítettem, így vizsgálni kellett annak megbízhatóságát. Mindenképpen arra kellett törekednem, hogy a mérőeszköz megbízhatósága magas legyen, így alkalmasnak tekinthető a kutatás során kapott eredmények értelmezéséhez.

Az általam készített megbízható mérőeszköz kifejlesztésére vonatkozó hipotézisem teljesülését a reliabilitásmutatók közül a Chronbach- α együttható értéke mutatja. Ezt a mutatót használjuk jelen kutatás esetén, értéke az egész mintára vonatkozóan 0,89. A kapott reliabilitás érték a szakirodalomban meghatározott 0 és 1 közé eső pozitív egész szám. Értéke, azaz a teszt reliabilitása annál jobb, mennél közelebb áll az egyhez a kapott érték. Jelen esetben ez az érték

(0,89) jónak számít, tehát a készített mérőeszköz megbízhatósága magas, megfelel az ilyen típusú mérőeszközöktől elvárt értékeknek.

A teszt reliabilitását megvizsgáltuk a két csoportra vonatkozóan is. Azaz külön a kísérleti csoportra, s külön a kontrollcsoportra. A kapott eredményeket a 7. sz. táblázat közli.

7.sz. táblázat.

A teszt reliabilitásának bemutatása

Reliabilitás	
Teljes minta	0,89
Kísérleti csoport	0,87
Kontroll csoport	0,86

A táblázatban közölt értékek alapján elmondható, hogy a teszt mind a kísérleti, mind pedig a kontrollcsoport felé jól működik. A kapott értékek mindkét csoport esetén megfelelnek a szakirodalomban meghatározott értékeknek, ami alapján elmondható, hogy a teszt megfelelően mért az adott mintán.

Megvizsgáltam a teszt itemeire az elkülönítés-mutatókat is. Negatív előjelű eredményt nem találtam, amely azt jelzi, hogy nincs az itemek között olyan, amelyet azok a gyerekek oldottak volna meg nagyobb valószínűséggel, akik az egész teszten gyengén teljesítettek.

3.3.5. A szociális háttér kérdőíve

A szociális háttér kérdőíve a Szegedi Tudományegyetemen készült kérdőív adaptálása. A szociális háttér kérdőív kérdései figyelembe veszik azokat a kutatási eredményeket (Fejes és Józsa, 2005; Imre, 2006; Sz. Csóka, 2007; Kézdi, Köllő és Varga, 2008; Radó, 2015;), melyek kihangsúlyozzák, hogy hazánkban az alacsonyabb iskolai végzettség szinte szükségszerűen együtt jár az alacsony iskolai teljesítménnyel, valamint az alacsony iskolai végzettségű szülőktől származó gyerekek sok esetben hasonlóan alacsony végzettségekkel is megelégednek. (4. számú Melléklet) A kérdőívben a lakáskörülményekre, a család szerkezetére, a családi létszámmra vonatkozóan is kértem adatokat. Természetesen kérdéseket tettem fel a tanulással (továbbtanulási tervek), a szabadidős tevékenységekkel, kiemelten a tévézéssel, a számítógép

használattal, az olvasási szokásokkal kapcsolatban (idő, szövegfajta). Úgy vélem, a tanulói teljesítmény a pedagógiai munka egyik legfontosabb indikátora, teljes képet azonban csak úgy kaphatunk diákjainkról ezen a téren, ha kérdőíves - nem teljesítményalapú - vizsgálatokat is végzünk a teljesítménymérésekhez. Erre szolgál jelen esetben a szociális háttér kérdőíve. A teszt eldöntendő, illetve négy és ötfokú Likert-skálás feleletválasztásos kérdéseket tartalmaz. A válaszok közül csak egyet jelölhetett be a tanuló, kivéve az utolsó kérdést. Ebben a kutató arra keres választ, miért szeretik a tanulók a csoportmunkát. Ennél a kérdésnél több alternatívát is megjelölhetett a válaszadó. Az utolsó kérdésnél lehetőség volt saját vélemény elmondására is.

3. 3. 6. A késleltetett utóteszt: az interjú

Az interjú módszerrel végzett késleltetett utóméréssel célunk elsősorban az volt, hogy megtudjuk, hogyan változtak a személyes kapcsolataik ez alatt az idő alatt, azaz képet kapjunk szociális kompetenciájuk változásáról. (9. számú Melléklet) Kíváncsiak voltunk, hogyan vélekednek egymásról az osztályon, csoportokon belül. S arra is, milyennek látják egymást a kísérletbe bevont, s az abból kimaradó tanulók. Osztályonként hat-hat, véletlenszerűen kiválasztott tanuló vett részt a kutatás ezen részében. Amikor az interjúra sor került, hiányzás miatt csak öt - öt tanuló jelent meg a beszélgetésen. Az interjú ülései osztályonként, csoportosan zajlottak.

Az alkalmazott kikérdezés módszerének lényege Falus (2004) szerint az, hogy valamely kutatás keretében kérdések segítségével információkat gyűjtünk, majd ezek alapján következtetéseket vonunk le. Alkalmas egyének, csoportok együttes ismereteinek, véleményének, attitűdjeinek, élményeinek, motívumainak, életmódjának a felderítésére. A jelen vizsgálatban csoport kikérdezése történt. Falus (2004) véleménye szerint a kikérdezés segítségével megkísérelhetjük valamely összefüggés feltárását, tendencia kitapintását, szabályszerűség igazolását, illusztrálását. A mérés során csoportos szóbeli interjú zajlott, ahol a kérdések között szerepeltek kiegészítő kérdések, melyek a szabadidőre vonatkoztak, a mindennapi otthoni szokásokra. Valamint fő kérdések, melyek a konkrét témára irányultak. A szakirodalom szerint a csoportos interjú alkalmas a „kollektív tudás” megismerésére, a közvélemény megragadására, valamint annak feltárására, hogy hogyan alakul ki ez a

csoportvélemény, hogyan fejeződik ki egyének, kisebb egységek csoportfolyamatoktól való függése.

A szakirodalom azt tanácsolja, hogy a nyílt és a zárt kérdéseket együtt alkalmazzuk (Falus, 2004). Ezért a kérdések között szerepeltek zárt kérdések, melyekkel célunk az volt, hogy a diákok rangsorolják az iskolához való viszonyulásukat. A zárt kérdésekkel együtt előfordultak nyílt kérdések is, melyekre hosszabb, esszéjellegű kifejtést vártunk válaszként. Ezekből a válaszokból szeretnénk volna megtudni egy-egy tanuló önálló nézetét, véleményét.

3.4. Elemzési módszerek

3.4.1. Statisztikai eljárások

A statisztika segítséget nyújtott, hogy a kísérlet során vizsgált személyek, tanulók adatait elemezzük, s később ezekből következtetéseket tudjunk levonni. A jelen kutatás során két egyenlő szintű csoport vett részt a kísérletben. Az egyik a kísérleti csoport, a másik a kontrollcsoport. A kísérleti és a kontrollcsoport szövegértési ismeretét is felmértük tanév elején ugyanazzal a szövegértési feladatlappal. A tanév folyamán a kontrollcsoport változatlan formában tovább dolgozott. A kísérleti csoport munkájába beiktattunk egy független változót: kooperatív módszerekkel tanítottuk őket. Tanév végén ismét megmértük mindkét csoportot a szövegértési feladatlappal. Majd a kapott eredményeket összevetve megállapítottuk, hogy a független változó hatására mennyire változott a kísérleti csoport szövegértési képessége.

Jelen esetben a vizsgálatainkat kísérleti iskolában végeztük, ezért azt elemezzük, hogyan változott a tanulók teljesítménye a tanév elejétől kezdődően a tanév végéig, azaz statisztikai módszerekkel vizsgáltuk meg a fejlődésüket. Az elemzések elvégzéséhez SPSS 24.0 programot használtunk. Az átlag a minta jellemzésére leggyakrabban használt középérték, mely a minta legjellemzőbb tulajdonságait mutatja meg (Falus, 2004). Számítására azért van szükségünk, mert ennek segítségével tudjuk megállapítani, hogy a középértékekhez viszonyítva a két mérés alkalmával tanulóink jobban vagy gyengébben teljesítettek-e a teszteken. Következtethetünk belőle arra is, hogy milyen a teszt nehézsége.

A szóródás kiszámítása szintén a leíró statisztikai módszerek közé tartozik. A szóródás segítségével tudjuk meghatározni, a minta homogenitását vagy heterogenitását. Megmutatja, hogy a minta egyes elemei eltérnek-e, s ha igen, akkor mennyire térnek el a minta középtértékeitől (Falus-Ollé, 2000). A szórás nemcsak különböző minták összehasonlítására használható - jelen esetben a kísérleti és a kontrollcsoport összehasonlítására -, hanem egy adott minta elemzésekor is lényeges információt mutat.

A pedagógiai kutatásoknak sokszor a céljuk, hogy egy adott minta alapján kapott eredményeket a minta által reprezentált populációra általánosítsák. Ennek vizsgálatára hipotézisvizsgálatot végeztünk, mely a hipotézisvizsgálat során a vizsgálat alá kerülő állítás matematikai megfogalmazása (pl. két paraméter egyenlősége, vagy két eloszlás azonossága) (Falus, 2004). A vizsgálatokat átlagra vonatkozóan és szórásra vonatkozóan is elvégeztük, vizsgálva a kísérleti és a kontrollcsoport közötti különbségeket. Ehhez F-próbát és kétmintás t-próbát alkalmaztunk. Az elő- és az utómérés teszteredményeit páros t-próbával hasonlítottuk össze, illetve korreláció vizsgálatot végeztünk.

3.4.2. Interjú módszer

Az interjú módszer a kvalitatív empirikus kutatási módszerek egyik fajtája. Készítésekor mind a kérdező, mind a kérdezett, vagy a kérdezettek jelen vannak az információgyűjtés folyamatában. Ez lehetőséget ad arra, hogy a kérdező információt gyűjtsön az interjú körülményeiről, kísérőjelenségeiről, másrészt nagyfokú rugalmasságot biztosít. A kikérdezés segítségével megkísérelhetjük valamely összefüggés feltárását, tendencia kitapintását, szabályszerűség igazolását, illusztrálását.

Jelen dolgozat esetén csoportos szóbeli interjú zajlott, s az adatokat az interjú vezetője papírra jegyezte le. A csoportos interjú módszere ugyanis alkalmas a „kollektív tudás” megismerésére, az osztályok „közvéleményének” megragadására, valamint annak feltárására, hogy hogyan alakult ki ez a csoportvélemény (Falus, 2004). Az interjúba bevont csoport hétköznapi, természetes egység volt, hiszen ezek a tanulók minden nap ugyanezekkel a társaikkal tanulnak együtt az osztályterekben. Mivel egy éve már osztálytársak, így jelentős kommunikációs múlttal is rendelkeznek, tehát nem zavaró számukra társaik előtt megszólalni.

Az így kiválasztott csoporttal olyan kérdéseket beszélünk meg, amely a csoport számára újszerű, ellentmondásos, vitára ingerlő. Például: Milyen legyen a jó tanítási óra?

Az interjú strukturálatlan interjú volt, azaz szabad beszélgetés, amelynek csak fő vázát, a leglényegesebb, témára irányuló kérdéseket terveztük meg. A tartalmi rögzítést is elegendőnek tartottuk, de törekedtünk a lényeges mozzanatok megragadására. Az eljárás lehetőséget adott arra is, hogy az előre rögzített kérdések mellett más kérdések is elhangozzanak a hallott válaszokhoz igazodva. Az interjút megelőzően kidolgoztuk annak vezérfonalát az adatgyűjtés szempontjából fontos kérdések összegyűjtésével és rendezésével. Ezeket az 9. számú Mellékletben olvashatjuk.

IV. HIPOTÉZISEK

A tanév második félévének végén szeretnénk volna megtudni, hogyan látják maguk a gyerekek a mögöttünk hagyott évet. A következő hipotézisek helytállóságát szeretnénk megvizsgálni empirikus munka alapján:

1. A kísérleti osztály tanulóinak szövegértése jobban fejlődött a kooperatív munkaformák hatására, mint a kontrollcsoport tanulóinak szövegértése;
2. A kísérleti csoport tagjai közül a lányok szövegértése jobban fejlődött a kooperatív technikák hatására, mint a fiúké;
3. A HH és HHH tanulók szövegértési teljesítménye szignifikánsan jobb a kísérlet befejezése után a nem HH, HHH tanulóknál;
4. A HH, HHH tanulók mindhárom nehézségi szintű szövegértési feladat megoldása terén egyformán fejlődtek;

5. A kooperatív munkaforma hatására javul a tantárgyi attitűd ;
6. Kooperatív munkaforma alkalmazásával javul a csoportdinamika;
7. A kooperatív munkaforma elfogadott, kedvelt és eredményes a szakiskolába járó HH, HHH tanulók körében.

V. AZ EREDMÉNYEK ÉRTELMEZÉSE

5. 1. A szövegértési teszt eredményei

A szövegértési feladatlap figyelembe veszi a tanulók életkori sajátosságait, feladatai a tesztkészítés szabályainak megfelelnek. A benne megadott feladatok között a tesztlap elején egyszerű, könnyű szövegértési feladatokat találunk. A tanulók ebben érték el a legmagasabb pontszámot. Az öt kérdésre a szövegből kellett helyesen visszakeresni a válaszokat, explicit és implicit ismereteket. A szöveg egészében elszórt adatokat kellett megtalálniuk úgy, hogy szelektíven olvasták a szöveget, átfutották, miközben kiválasztották a megfelelő adatokat.

A második feladattípus szintén a könnyű szövegértési feladatok csoportjába tartozik, itt az előre megadott hiányos szöveget kellett kiegészíteni a szövegben található szavakkal. A feladat az instrukcióban megadott tartalmi elem azonosítására vonatkozik. Ehhez szintén szelektív olvasásra volt szükség, hogy a helyes válaszokat megtalálják.

A harmadik feladat a könnyű feladatok közé sorolható, bár nem csak egyszerű visszakeresést igényel. Miközben azonosítani kellett a tartalmi elemet a tanulónak, arra is ki kellett terjednie a figyelmének, hogy megtalálja fogalmi ismeretei között a helyes válasznak megfelelő rokon értelmű szót. A helyes válasz az így megtalált szinonima, amit többen nem találtak, mert így a megnevezés maga nem szerepelt a szövegben.

A negyedik feladattól kezdődően a didaktikai útmutatóknak megfelelően nehezedtek a feladatlap feladatai. Ez a feladat már a közepesen nehéz szövegértési feladatok közé tartozik, hiszen nem a szövegben szó szerint megtalálható szóra, kifejezésre kell koncentrálnia a

tanulónak, s azt megtalálnia. Ezeknél a feladattípusoknál az olvasottakat tovább kell gondolnia. A olvasott szöveg tartalmából kell kikövetkeztetnie a választ. A közepesen nehéz feladatok között is betartottuk a nehézségi sorrendet. Az első alkalommal címet kellett adni a kijelölt résznek. Ehhez arra volt szükség, hogy a válaszadó átgondolja a tartalmi elemeket, s képes legyen kiemelni a lényegét.

Az IGAZ - HAMIS feladattípus hasonló nehézségű. A tesztkészítő által megadott kijelentés igazságtartalmát kell mérlegelnie a tanulónak, az első mondatoknál még a szövegben található konkrét tények alapján, majd a további mondatok esetén konkrét válasz hiányában tovább kellett gondolnia a tartalmat, s döntést hoznia az állítás igaz vagy hamis voltáról.

A rövid indoklásos feladat, valamint a táblázat kiegészítésére vonatkozó feladat szintén besorolható a közepesen nehéz szövegértési műveletek sorába. A kérdések komplexitását tekintve ennek a korosztálynak ez a feladat nem nehéz.

A feladatlap végére helyeztük a nehéz szövegértési feladatokat. A 10., 11., 12. feladatok tartoznak ide. A megkezdett, két ellentétes kötőszóval félbehagyott mondat befejezése összetettebb képességeket igényelt a tanulóktól. Ugyanezt kívánta meg a helytelenül todalékoltt, hibás szórenddel leírt mondatok javítása, és az érvelő feladat is. Ezekben az esetekben már a szövegből ki nem olvasható, csak kikövetkeztethető, a háttértudásukat is alkalmazni kívánó válaszokat vártunk el.

Első hipotézisem szerint a kísérleti csoport tanulójának szövegértése jobban fejlődött a kooperatív munkaformák hatására, mint a kontrollcsoport tanulójának szövegértése.

A szakirodalom azt mondja, hogy amennyiben két különböző mintát vizsgálunk, vagyis adataink két különböző csoportba tartozó személyektől származnak, a két változó számtani középértéke közötti különbség vizsgálatához kétmintás t-próbát alkalmazhatunk. (Falus - Ollé, 2000). Ilyen vizsgálati eljárást alkalmazunk kontrollcsoportos kísérletnél is. Ekkor arra a kérdésre keresünk választ, hogy a különbség bekövetkezése más esetekben is nagy valószínűséggel be fog-e következni?

A kétmintás t-próba elvégzése előtt F - próbát végeztem. Azt, hogy a kontrollcsoportos pedagógiai kísérlet két vizsgált mintájának teljesítménybeli különbsége milyen mértékben köszönhető a két eljárás közötti különbségnek és nem a véletlennek, a kétmintás t-próba értékének kiszámításával válaszolhatjuk majd meg. Kétmintás t-próbát azonban csak akkor

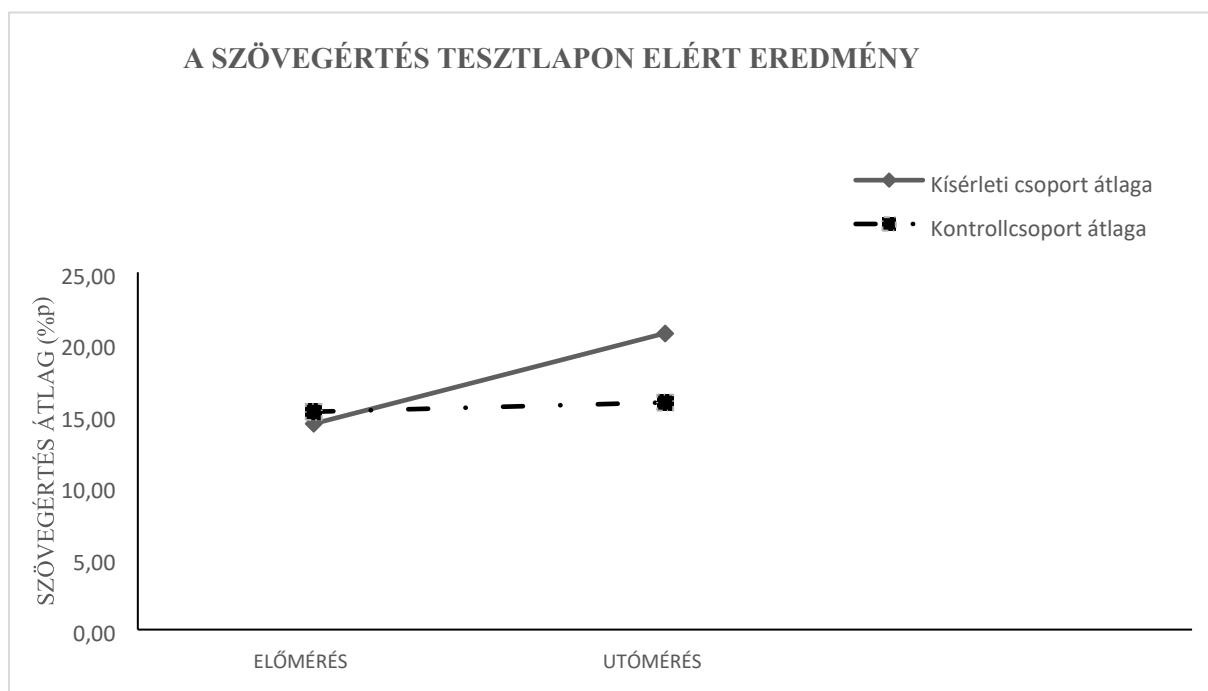
végezhetünk, ha a két csoport eredményei alapján meghatározható varianciák között nincs jelentős különbség. Ezt az F-próba elvégzésével igazolhatjuk. Az F-próba varianciák összehasonlítását Falus és Ollé szerint a varianciák hányadosának vizsgálatával végezhetjük el (Falus – Ollé, 2000).

1. A bemeneti mérések eredményei

A szövegértési teszt átlagának vizsgálatakor elsődleges szempontnak tartottam a kiinduló állapot vizsgálatát, ezért a kísérleti és a kontrollcsoportok szövegértési tesztjének bemeneti átlagait számoltam ki. Így két mérési eredményt kaptam: a kísérleti csoport eredményét, és a kontrollcsoport eredményét. A bemeneti mérés során a kísérleti csoport 14,40 átlagot ért el, míg a kontrollcsoport 15,24 átlagot.

Látható, hogy a két csoport közül a kísérleti csoport ért el gyengébb teljesítményt a szövegértési teszt kitöltése során.

Ezeket összehasonlítva megállapíthattam, milyen helyzetből indulnak a csoportok, azaz milyen tudásszinttel rendelkeztek a kísérlet kiindulásának időpontjában. Ennek azért van nagy jelentősége, mert az így kapott adatokhoz viszonyítva mondhattam majd érdemleges véleményt a kísérlet befejezése után a két csoport teljesítményéről és fejlődésének irányáról, mértékéről. A kapott adatokat a 11. ábra szemlélteti.



11.ábra

A szövegértési teszten elért teljesítmény a kísérlet ideje alatt

A kutatás lefolytatása előtt arra a kérdésre kerestük a választ, vajon az új tanítási-tanulási módszert, a kooperatív technikát alkalmazva a tanulók szövegértése fejlődik-e? A kísérlet során csak a kísérleti csoport tanulóit tanítottuk kooperatív technikával, míg a kontrollcsoport tagjait továbbra is hagyományos módszerekkel tanítottuk. A kísérlet egy tanéven át folytatódott.

A bemeneti eredmények vizsgálatakor a kérdésünk: a kapott eredmények alapján előméréskor van-e szignifikáns különbség a két csoport teljesítménye között?

Ennek megválaszolásához meg kellett vizsgálnunk, hogy a kontrollcsoportos pedagógiai kísérlet két megvizsgált mintájának teljesítménybéli különbsége milyen mértékben a két pedagógiai eljárás közötti különbség eredménye, és nem a véletlen miatt történt. Ennek igazolására végeztük el a szórások vizsgálatát, majd az F-próbát. Az F-próba eredménye dönti el a további vizsgálódást.

A szórást (**S**) a következő képlettel számoltuk ki:

$$s = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^n (\bar{x} - x_i)^2}{n-1}}$$

12. ábra

A szórás kiszámításának képlete

ahol **x** az ÁTLAG (érték1;érték2;...) középérték, **n** pedig a minta elemszáma. A szórásokra kapott értékeket a 8.táblázat mutatja.

8.táblázat

Az előmérés és az utómérés szóráseredményei

	Előmérés	Utómérés
Kísérleti csoport szórása	8,62	7,35
Kontrollcsoport szórása	6,60	7,25

A 8. táblázat alapján megállapíthatjuk, hogy az előméréseknél a kísérleti csoport szórása a nagyobb értékű, ez a kimeneti mérések idejére lecsökkent. Azonban még így is a kísérleti csoport szórásának eredménye a magasabb, bár a két érték itt majdnem azonos.

A szórás egy mérőszám, amely a minta elemeinek szóródását mutatja, egyenlő a variancia négyzetgyökével. A szórások kiszámítására szükségünk van, hiszen ennek eredménye dönti el a kutatás további irányát. Az F-próba elvégzéséhez a két variancia összehasonlítását a varianciák hányadosának vizsgálatával végezhetjük el, tehát a két variancia értéket osztjuk el egymással. Ez jelen esetünkben:

$$F = \frac{s_1^2}{s_2^2} = \frac{74,31}{43,56} = 1,71$$

13. ábra

A variancia-hányadosok vizsgálata

Ahhoz, hogy a két mintát összehasonlíthassuk, az **F = 1,71** értéket össze kellett hasonlítanunk az F-eloszlás táblázatban szereplő értékekkel **95%-os (p=0,05)** valószínűségi szintnek megfelelően. Ehhez az összehasonlításhoz megállapítottuk mindkét csoport esetén a szabadságfokokat. Az F-eloszlás táblázat használatakor a kiszámított F értéket (**1,71**) a kisebb varianciával rendelkező minta szabadságfokának megfelelő sor és a nagyobb varianciával rendelkező minta szabadságfokának megfelelő oszlop keresztmetszetében található értékkel hasonlítottuk össze. A táblázatból leolvasott értéket összevetettük a számított értékkel, s azt tapasztaltuk:

$$F_{sz} \text{ (számított)} < F_t \text{ (táblázatbeli) } (p=0,05\%)$$

14. ábra

Az F-eloszlás táblázati értékének és számított értékének az összevetése 1.

9. táblázat

Az F-eloszlás táblázat adatai

95%	f ₁ =1	f ₁ =5	f ₁ =10	f ₁ =15	f ₁ =20	f ₁ =30
f ₂ =23	4,28	2,64	2,27	2,13	2,05	1,96
f ₂ =24	4,26	2,62	2,25	2,11	2,03	1,94
f ₂ =25	4,24	2,60	2,24	2,09	2,01	1,92
f ₂ =30	4,17	2,53	2,16	2,01	1,93	1,84

$$F_{sz} \text{ (számított)} = 1,71 < F_t \text{ (táblázatbeli)} = 1,84 \text{ (} p=0,05 \text{)}$$

15. ábra

Az F-eloszlás táblázati értékének és számított értékének az összevetése 2.

tehát a számított értékünk kisebb az F-eloszlás táblázatban szereplő adathál.

A kapott eredmény alapján megállapítottuk, hogy a vizsgált minták varianciái nem különböznek lényegesen egymástól, ezért kétmintás t-próbát végezhetünk. Ezt azért vizsgáltuk meg, mert ha a varianciák lényegesen különböznenek, akkor a kétmintás t-próbát nem lehetne alkalmazni csak a Welch-próbát. Mivel jelen esetünkben a két variancia jelentősen nem tér el egymástól, elvégeztük a kétmintás t-próbát annak érdekében, hogy megállapíthassuk a két minta, esetünkben a két vizsgált csoport, teljesítménye közötti különbség mértékét.

A kétmintás t-próba eredményét a következő képlettel számítottuk ki:

$$t'' = \frac{\bar{x} - \bar{y}}{\sqrt{\frac{\sum_{i=1}^n (\bar{x} - x_i)^2 + \sum_{i=1}^m (\bar{y} - y_i)^2}{n + m - 2} \cdot \frac{n + m}{n \cdot m}}}$$

16. ábra

A kétmintás t-próba kiszámításának képlete 1.

A képlet alapján jól látható, hogy először kiszámítottuk a két mintának a minta-elemeire vonatkozó számtani középértéket (14,4; 15,24), majd mind a két mintát jellemző négyzetes összegeket (2420,15+1263, 35), majd ezeket összeadtuk. Az így kapott eredményt osztottuk el a két minta elemszámai összegénél kettővel kevesebbel (64,63). Ezután összeadtuk a két minta elemszámait, s a kapott eredményt elosztottuk a két minta elemszámainak szorzatával (59/870). Az utolsó két lépésben kapott eredményeket összeszoroztuk, s a kapott végösszegeből négyzetgyököt vontunk (0,058). Végül a két minta minta-elemszámaira vonatkozó számtani középértékek különbségét számítottuk ki, s ezt elosztottuk a négyzetgyök alatt kapott értékkel:

$$t = 0,058$$

17. ábra

A t-eloszlás értéke

Az ily módon kiszámított kétmintás t-próba értékének szignifikanciavizsgálatát is el kellett végezni ahhoz, hogy megtudjuk, a két vizsgált mintába tartozó teljesítmények átlagértéke közötti különbség mekkora valószínűséggel nem a véletlen műve. Ennek eldöntéséhez kiszámítottuk a szabadságfokokat:

$$szf = n+m -2$$

18. ábra

A kétmintás t-próba kiszámításának képlete 2.

azaz a két csoport tagjainak számát összeadtuk és kivontunk belőle kettőt:

$$szf = 30+29 -2$$

19. ábra

A kétmintás t-próba kiszámításának képlete számadatokkal

A szakirodalom azt mondja (Falus – Ollé, 2000), ha a kiszámított érték nagyobb a teloszlás táblázatban szereplő adathoz, akkor az eltérést nem a véletlen okozta. A kétmintás t-próba eredménye azt mutatja, hogy előméréskor a két érték között különbség van ugyan, de az nem szignifikáns. A számított érték (t_{sz}) kisebb a megfelelő szabadságfokon kiválasztott táblázatbeli értéknél. (t_t)

$$t_{sz} > t_t$$

20. ábra

A kétmintás t-próba összehasonlításának képlete

$$0,058 < 2,021$$

21. ábra

A kétmintás t-próba összehasonlításának képlete szám adatokkal

10. táblázat

Részlet a t-eloszlás értékeiből

Szabadságfok szf	90% p=0,1	95% p=0,05	99% p=0,001
10	1,812	2,228	3,169
20	1,725	2,086	2,845
30	1,679	2,042	2,750
40	1,684	2,021	2,704
60	1,676	2,000	2,660

A kétmintás t-próba eredménye bemeneti mérési eredmények esetén azt mutatja, hogy a két vizsgált csoport előmérési eredményei között nincs szignifikáns különbség. Tehát a két vizsgált

csoport közel azonos szövegértési tudásszintről indult a kísérlet megkezdésekor. A köztük lévő különbség betudható akár a véletlennek is.

2. A kimeneti mérés eredményei

Az utómérések során kapott eredményeket is összevetettük, vajon az eredmények között van-e jelentős különbség? Az összehasonlítást a korábban ismertetett módon folytattuk le. Először itt is a szórások vizsgálatát végeztük el, az eredményt a 12. táblázat mutatja:

12.táblázat

Az előmérés és az utómérés szórásainak összehasonlító táblázata

	Előmérés	Utómérés
Kísérleti csoport szórása	8,62	7,35
Kontrollcsoport szórása	6,60	7,25

$$F = \frac{s_1^2}{s_2^2} = \frac{7,35^2}{7,25^2} = \frac{54,02}{52,56} = 1,03$$

22.ábra

Az F-eloszlás értékének számítása

Az előzőekben már láttuk, hogy a mintáink szabadságfokához (30, 29) az F-eloszlás táblázatában 1,84 érték tartozik. Tehát:

$$t_{sz} < t_t$$

$$1,03 < 1,84$$

23.ábra

Az F-eloszlás értékének összehasonlítása

Az eredményünk azt mutatja, hogy a kétmintás t-próba elvégezhető, hiszen a kapott számított értékünk kisebb a táblázatbeli értéknél. A már ismert módon végeztük el a kétmintás t-próbát is, melynek eredményeként 2,63 értéket kaptunk. Ahhoz, hogy megállapítsuk, van-e szignifikáns különbség a két csoport teljesítménye között, ismét a táblázati eredményekkel vetettük össze a kapott adatot. Az összehasonlítás eredményeként azt láttuk, hogy a számításaink alapján kapott érték nagyobb, mint a táblázatban közölt érték:

$$t_{sz} > t_t$$

$$2,63 > 1,84$$

24.ábra

A kétmintás t-próba értékének számítása

Az eredmények összehasonlítása után kimondhatjuk, hogy a kísérleti csoport és a kontrollcsoport teljesítménye között szignifikáns különbség van. A kísérlet befejezésekor tehát a kezdeti közel azonos teljesítmény megszűnt, s a két csoport teljesítménye között olyan különbség jelent meg, amely már nem tudható be a véletlennek.

3. A kísérleti és a kontrollcsoport fejlődése

Az eddig kapott eredmények alapján tett megfigyeléseinket és következtetéseinket összehasonlításokkal folytatjuk, amelyek megmutatják, hogy melyik csoport mennyit fejlődött az eltelt tanév ideje alatt. Ehhez először páros t-próbát végeztünk. Ez az a próba, amely segítségével az egyes csoportok fejlődésének pontos mértékét is meg tudjuk állapítani.

Az elvégzett mérések eredményeit erre vonatkozóan a 13. táblázatban rögzítettük.

13. táblázat

A szövegértési képességek fejlődése a kontrollcsoportos kísérlet ideje alatt

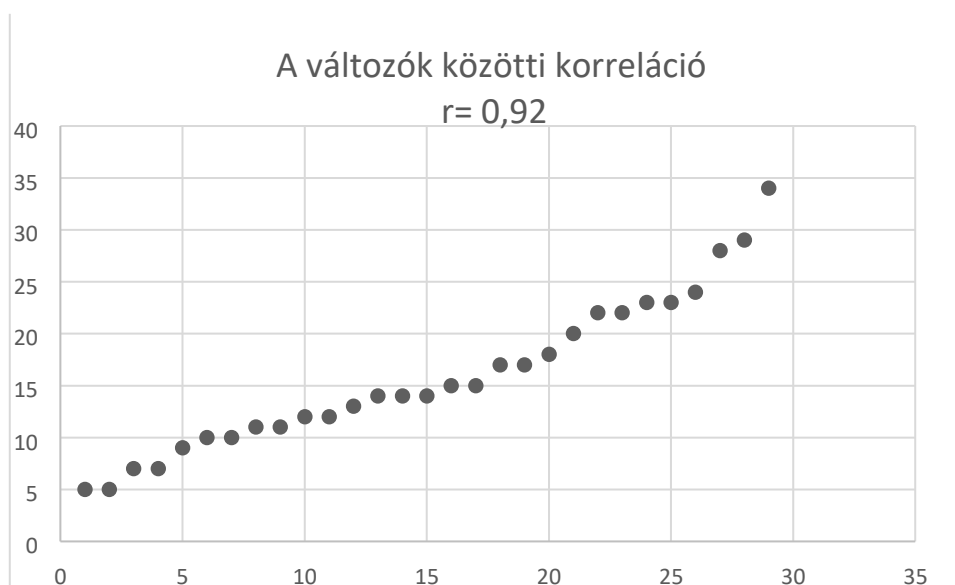
	Előmérés		Utómérés		Elő-és utómérés stat.
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Páros t-próba
Kísérleti csoport	14,40	8,62	20,73	7,35	t=8,17 (p=0,05)
Kontroll csoport	15,24	6,60	15,89	7,25	t=2,81 (p=0,05)
Kétmintás t-próba (p)	t=1,03		t=2,625		

Megállapítható a páros t-próba eredménye alapján, hogy a kísérleti csoport fejlődése 8,17% pont, (p=0,05) míg a kontrollcsoporté csupán 2,81% pont (p=0,05). Látható, hogy a kísérlet időszaka alatt mindkét csoport fejlődött, az elért eredmény azt mutatja, mind a kísérleti, mind a kontrollcsoportban van változás, előrejutás az eredményekben. A hagyományos oktatási módszereket alkalmazó csoportban azonban a növekedés kevésbé jelentős, az ő változásuk betudható a véletlennek. Ezt támasztja alá az elvégzett korreláció vizsgálat is. A kísérletben részt vett két csoport eredményeit hasonlítottuk össze a kísérlet lefolytatása előtt és a kísérlet befejezése után. A kapott eredményeket vizsgálva összefüggést kerestünk a kísérleti csoport bemeneti mérési eredménye és kimeneti mérési eredménye között, hogy megállapíthassuk, a kísérlet hatására létrejött változás milyen irányú, illetve mennyire a lefolytatott pedagógiai kísérlet hatására jött létre. Ugyanezt az összehasonlítást a kontroll csoport esetében is elvégeztük, annak megállapítására, hogy a tanév folyamán folytatott hagyományos -frontális- oktatás hatására van-e korrelációs összefüggés a csoport bemeneti és kimeneti teljesítménye között. A kapott eredményeket a 14. táblázat mutatja.

14. táblázat

Az előmérés és az utómérés korrelációjának táblázata

	Elő- és utómérés korrelációja
Kísérleti csoport	0,92
Kontroll csoport	0,33



24. ábra

A változók közötti korreláció

A kísérleti csoport szövegértési képességeinek szintje lényegesen többet fejlődött, mint a kontroll csoporté. A fejlődés, a két csoport közti különbség olyan nagy, hogy ez már nem lehet a véletlen műve. A két csoport fejlődése között szignifikáns különbség van. A pozitív irányú változás a folyamatosan alkalmazott független változó hatásának tudható be. A kapott adatok azt mutatják, hogy az eredmények alapján hipotézisünket megtarthatjuk: a kísérleti és a kontrollcsoport elért eredménye között kimeneti méréskor, a pedagógiai kísérlet lefolytatása után jelentős, szignifikáns különbség van, a kísérleti csoport fejlődése a független változó hatásának tudható be.

Az előmérés és az utómérés közötti korreláció vizsgálata alapján elmondhatjuk, hogy a korrelációk nagyon eltérők. A kísérleti csoport esetében a korreláció nagyon magas, itt erős korrelációt láthatunk, tehát a két változó között erős függő kapcsolat van. $r = 0,92$. Megállapítható, hogy a lefolytatott pedagógiai fejlesztő módszer hatása nagyon erős, ez befolyásolta az eredményeket kimeneti méréskor. Mivel a tanulók tudására jelentős befolyással bírt az új kísérleti módszer, így a kimeneti mérések során sokkal jobb eredményt értek el, mint a bemeneti mérési teszteken. Kimondhatjuk, hogy az alkalmazott kísérleti módszer hatékony és eredményes volt, a kapott jó eredmény a kísérlet során alkalmazott módszer hatására következett be. Ezzel szemben a kontroll csoport esetében azt tapasztaltuk, hogy a korrelációs érték csak $r = 0,33$. Ez gyenge korreláció, tehát a kapcsolatra vonatkozóan kijelenthető, hogy biztos, de gyenge kapcsolat fedezhető fel az alkalmazott hagyományos oktatási módszer és az elért eredmények között.

5.2. A nemek szerinti fejlődés vizsgálata

A vizsgálataink további részében a második hipotézisünk igazolására, vagy elvetésére kerestünk adatokat. Biológiai, pszicholingvisztikai ismereteink alapján feltételeztük azt, hogy a kísérlet befejezése után a nemek között is jelentős, szignifikáns különbséget tapasztalunk a szövegértési képességek fejlődése terén. Pszicholingvisztikai kísérletek (Pléh, Kovács és Gulyás 2003) igazolják, hogy a nőknek jobb a verbális memóriájuk, nagyobb a szókincsük, s a mindennapok tapasztalatai alapján elmondhatjuk, hogy szorgalmasabbak is a fiúknál. Ennek az az oka, hogy a kutatók szerint (Gósy, 2006;) jelentősen eltér egymástól a férfi agy és a női agy. Megállapították, hogy a férfi agy agyféltekéinek és a női agy agyféltekéinek szerepe között egy minimális eltérés tapasztalható. S ez a meglévő kis eltérés a nők esetében jobb teljesítmény elérését biztosítja az empátia és a kommunikáció területén. Ezzel szemben a férfiak a megértésben és a rendszerek felépítésében jeleskednek. Mindezt a kutatók (Gósy, 2006;) a két nem agytömegének eltéréseivel, valamint a kétoldali temporális lebenyt összekötő elülső ereszték állományának kiterjedésével magyarázzák. Egy átlagos férfi agytömege 1336 gramm, a nők agytömege csak 1198 gramm átlagosan. A kétoldali temporális lebenyt összekötő elülső

ereszték állományának kiterjedése azonban a nőknél nagyobb. Ez pedig jelentősen befolyásolja a nők kommunikációs képességét.

Így magyarázható, hogy a nők általánosan nagyobb szókinccsel rendelkeznek, mint a férfiak.

A jelen kutatás során a fiúk és a lányok teljesítménykülönbségét tettük megfigyelésünk tárgyává. Pedagógiai és pszichológiai tanulmányokban olvashatunk arról, hogy a lányok igazi közösségi egyének, akik szívesen vesznek részt csapatomunkában (Mérő, 2001). A vizsgálataink további részében a második hipotézisünk igazolására, vagy elvetésére kerestünk adatokat. A lányokról tudjuk, hogy biológiai adottságaiknak köszönhetően fejlettebb a kommunikációs képességük, mint a fiúké. Mivel a szakirodalom (Fényes, 2009; Puha, 2017) a lányok szorgalmát kiemeli, ezért arra a feltételezésre gondoltunk, hogy ennek segítségével, illetve jó kommunikációs képességük révén könnyebben, eredményesebben tanulnak kooperatív módszerrel. Emellett a lányok nyitottabbak ebben a korban, szeretnek csoportokhoz tartozni, szívesen dolgoznak együtt másokkal, joggal feltételezhetjük, hogy a fejlődés az ő esetükben sokkal szembetűnőbb lesz. A minta ez esetben 13 lány tanulóból és 17 fiú tanulóból állt. A két minta összehasonlításához átlagokat, szórásokat néztünk, valamint a fentebb bemutatott F-próbával és kétmintás t-próbával igyekeztünk hipotézisünket alátámasztani.

Hipotézisünk: A kísérleti csoport tagjai közül a lányok szövegértése jobban fejlődött a kooperatív technikák hatására, mint a fiúké.

Hipotézisünk bizonyításához az előméréseket a teljes mintára vonatkozóan végeztük el, s a kapott eredmény alapján láthatjuk, hogy az előmérések idején a fiúk átlaga jobb a lányokénál. A fiúk a bemeneti szövegértési képességet mérő teszten 15,30% p-nyi teljesítményt értek el, míg a lányok csak 14,23% p-nyit. A kapott adatokat mutatja a 16. táblázat.

16. táblázat

Az átlagok és a szórások összefoglaló táblázata

	Előmérés	
	Átlag	Szórás
Kísérleti csoport lányok	14,23	7,02
Összes fiú	15,30	6,98

A szórásokat a következő képlettel számítottuk ki :

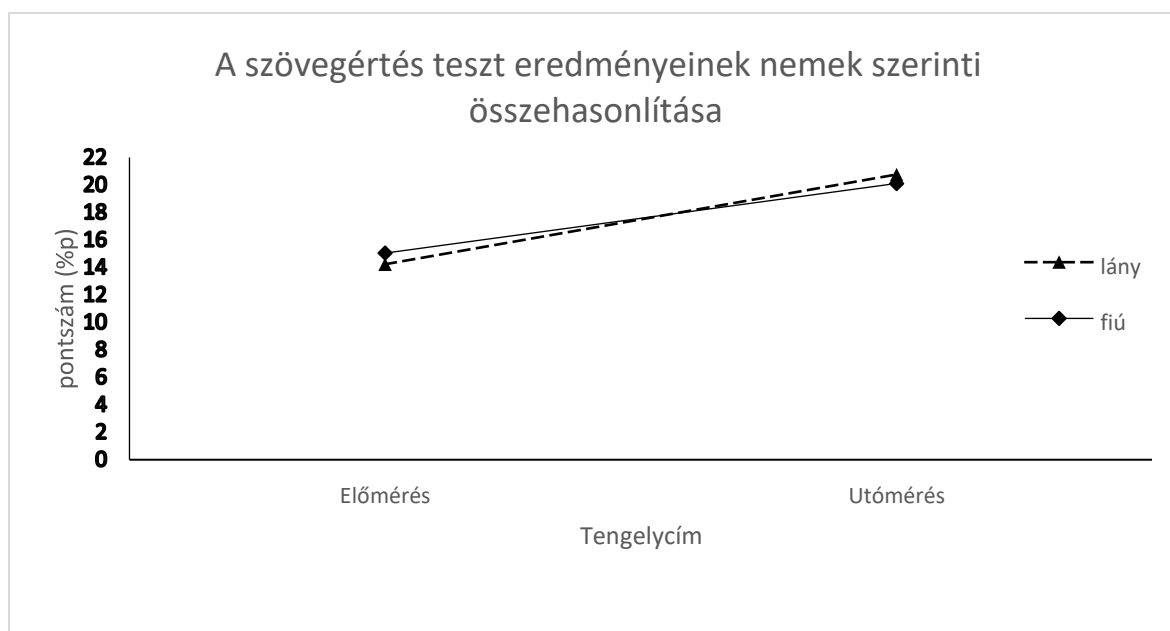
$$s = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^n (\bar{x} - x_i)^2}{n-1}}$$

25. ábra

A szórás kiszámításának képlete

A képlet segítségével kiszámított értékek szerint a fiúk szórása 6,98, míg a lányoké 7,02.

Az átlagok alapján azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a lányok rosszabb szövegértési teljesítményt nyújtottak a vizsgálat elején. Ezt szemlélteti a 26. ábra.



26. ábra

A szövegértés teszt eredményeinek összehasonlítása

Fontos azonban azt is meghatározni, hogy a bemeneti mérés során elért teljesítmények mennyire különböznek egymástól, azaz van-e szignifikáns különbség közöttük, vagy az eltérés csak a véletlennek köszönhető. Ennek eldöntésére F-próbát, majd ezt követően kétmintás t-próbát végeztünk.

A variancia hányadosok vizsgálata során az

$$F = \frac{s_1^2}{s_2^2} = \frac{7,02^2}{6,98^2} = \frac{49,28}{48,82} = 1,01$$

27. ábra

A variancia hányadosok vizsgálata

képlettel dolgoztunk. Az **F = 1,01** eredményt a megfelelő szabadságfokok meghatározása után a táblázatbeli adatokkal vettem össze. A vizsgálathoz az F-eloszlás táblázatát alkalmaztam. Az F érték meghatározásakor 95%-os valószínűségi szintnél a nevezőben szereplő, tehát kisebb varianciával jellemzett minta szabadságfokának megfelelő sor (szf = 13-1), és a számlálóban szereplő nagyobb varianciával rendelkező minta szabadságfokához (szf = 46-1) tartozó oszlop keresztmetszetében található adattal kell összehasonlítanom a kapott **F = 1,01** értéket. Ezt mutatja a 17. táblázat.

17. táblázat

Az F-eloszlás táblázata

Az F-eloszlás táblázata								
95%	A számláló szabadságfoka							
A nevező szabadságfoka		8	9	10	12	14	16	20

	18	2,51	2,46	2,41	2,34	2,29	2,25	2,19
	19	2,48	2,42	2,38	2,31	2,26	2,21	2,15
	20	2,45	2,39	2,35	2,28	2,23	2,18	2,12
	25	2,34	2,28	2,24	2,16	2,11	2,06	2,00
	30	2,22	2,21	2,16	2,09	2,04	1,99	1,93
	40	2,18	2,12	2,08	2,00	1,95	1,90	1,84
	50	2,13	2,07	2,02	1,95	1,90	1,85	1,78
	100	2,03	1,97	1,92	1,85	1,79	1,75	1,68

Az F-eloszlás táblázatban csak a számlálóban szereplő szabadságfoknak ($szf = 13-1$) megfelelő oszlopban szereplő érték olvasható le pontosan, azonban a nevezőben szereplő szabadságfoknak ($szf = 46-1$) megfelelő sor értéke nem szerepel (45). Az oszlopok értékei kettőszázasra emelkedve haladnak előre, míg a sorok értékei a táblázat ezen részénél 10-es értéktartományonként. Ilyen esetben csak közelítőleges értékekkel tudtam dolgozni, ezért a szabadságfokokhoz legközelebb eső értékeket kellett kiválasztanom, ami jelen esetben lehet a 40 és lehet az 50, hiszen $szf = 46-1$. Ezzel számításaimban hibát nem követtem el, s következtetéseimben sem tévedtem, ugyanis a táblázatban a szabadságfokokhoz ($szf = 40$ és $szf = 50$) tartozó értékek is nagyobbak az általam kiszámított értéknél:

$$F_{sz} < F_{40,12} \quad \text{és} \quad F_{sz} < F_{50,12}.$$

28. ábra

A szabadságfokok vizsgálata

A kapott eredmény azt mutatja, hogy az általunk számított érték lényegesen kisebb, mint az Feloszlás táblázat vonatkozó értéke 95%-os valószínűségi szintnél.

$$\begin{aligned} F_{sz} &< F_t \\ 1,01 &< 2,00 \quad (F_{40,12}) \\ 1,01 &< 1,95 \quad (F_{50,12}) \end{aligned}$$

29. ábra

A számított értékek képlete

Az eredmények alapján kimondható, hogy a bemeneti mérések során vizsgált mintáim varianciái nem különböznek lényegesen egymástól, ezért a minták eredményei közötti különbségek meghatározását a t-próba elvégzésével tudom pontosan megállapítani.

$$\begin{aligned} t'' &= \frac{\bar{x} - \bar{y}}{\sqrt{\frac{\sum_{i=1}^n (\bar{x} - x_i)^2 + \sum_{i=1}^m (\bar{y} - y_i)^2}{n + m - 2} \cdot \frac{n + m}{n \cdot m}}} \\ &= \frac{14,23 - 15,30}{\sqrt{\frac{\sum_{i=1}^{13} (14,23 - 13)^2 + \sum_{x=1}^{46} (15,3 - 46)^2}{13 + 46 - 2} \cdot \frac{13 + 46}{13 \cdot 46}}} = -0,11 \\ t'' & \end{aligned}$$

30. ábra

A minták eredményei közötti különbségek meghatározását bemutató t-próba képlete és számadatai

A számított értéket -mivel negatív szám, annak abszolút értékét tekintve - összevettem a t-eloszlás táblázat 95%-os valószínűségi szintjének és a szabadságfoknak megfelelő adataival.

$$\begin{aligned}
 t''_{sz} &= |-0,11| \\
 t''_t &= 2,00 \\
 t''_{sz} &< t''_t \\
 |-0,11| &< 2,00
 \end{aligned}$$

31. ábra

A t-eloszlás táblázat 95%-os valószínűségi szintjének és a szabadságfoknak a képletei

A kétmintás t-próba kiszámítása után elmondható, hogy a bemeneti mérés során kapott eredmények között nincs szignifikáns különbség. Az összehasonlítás adatai alapján megállapítható, hogy az általam számított érték jóval kisebb, mint a t-eloszlás táblázatban megadott érték. Kimondható, hogy a bemeneti mérések alapján az elért teljesítményben tapasztalható különbség nagy valószínűséggel a véletlen műve volt, s a két csoport eredményei jelentősen nem térnek el egymástól. Ez a megállapítás azért is nagyon lényeges, mert mérésem alátámasztotta, hogy a fiúk és a lányok szövegértési tudásszintje között a kísérlet elkezdésekor nincs lényeges különbség, közel azonos tudásszintről indultak.

A kísérlet lefolytatása után, a kimeneti méréskor kapott adatokat szintén össze kellett hasonlítanom, hogy megállapíthassam, van-e a kísérlet lefolytatása után jelentős különbség a két csoport tudásszintje között, illetve ha különbséget tapasztalok, akkor az mennyire jelentős, mennyire szignifikáns. A fiúk és a lányok szövegértési teszten elért eredményeit a 16. táblázat mutatja. Ezeket az adatokat felhasználva végeztem el a kimeneti mérési eredmények összehasonlító vizsgálatát.

18. táblázat

Az előmérés és az utómérés átlagainak és szórásainak táblázata

	Utómérés	
	Átlag	Szórás
Kísérleti csoport lányok	20,77	8,89
Kísérleti csoport fiúk	20,12	6,31

A kimeneti mérés során csak a kísérleti csoportba tartozó fiúk és lányok mért adatait használtam fel, hiszen kutatásunk során azt vizsgálok, hogy az alkalmazott fejlesztő módszer hatására hogyan változott a kísérletben részt vettek szövegértési tudása. A minta elemszáma ezért a következőképpen alakult: a kísérleti csoportban a fejlesztésben 13 fő lány tanuló és 11 fiú tanuló vett részt, tehát az összes mintaelemszám 24 fő. A már korábban ismertetett eljárás móddal, F-próbával hasonlítottam össze a két csoport szórását.

$$F = \frac{s_1^2}{s_2^2} = \frac{79,03}{39,82} = 1,98$$

32. ábra

Az F-próba számadatai

A kapott F-próba értéket az F-eloszlás táblázat adatsoraival vettem össze 95%-os valószínűségi szinten, miután meghatároztam a szabadságfokokat: szf = 13-1; szf = 11-1. Az F-eloszlás táblázat értékeit a 19. táblázat mutatja.

19. táblázat

Az F-eloszlás táblázata

Az F – eloszlás táblázata							
95%		A számláló szabadságfoka					
A nevező szabadságfoka		...	...	...	...	...	...
	...	8	9	10	12	14	16
	8	3,44	3,39	3,35	3,28	3,23	3,20
	9	3,23	3,18	3,14	3,07	3,02	2,98
	10	3,07	3,02	2,98	2,91	2,86	2,82
	11	2,95	2,90	2,85	2,79	2,74	2,70
	12	2,85	2,80	2,75	2,69	2,64	2,60
	13	2,77	2,71	2,67	2,60	2,55	2,51
	14	2,70	2,65	2,60	2,53	2,48	2,44

Az összehasonlítás során a kisebbik varianciával rendelkező minta szabadságfokának megfelelő sor ($szf = 11-1$) és a nagyobbik varianciával rendelkező minta szabadságfokának ($szf = 13-1$) megfelelő oszlop metszetében található adatot vizsgáltam. Az F-eloszlás táblázat adatait vizsgálva megállapítottam, hogy 1,98 jelentősen kisebb, mint a táblázatbeli érték, amely 2,91.

$$\begin{array}{ccc}
 t_{sz} & < & t_t \\
 1,98 & < & 2,91
 \end{array}$$

33. ábra

Az F-eloszlás számításának menete

Az összehasonlítás eredményeként két megállapítást tettem. Egyrészt megállapítottam, hogy az általam kiszámított érték lényegesen kisebb a táblázatban közölt értéknél, másrészt a kapott érték alapján bebizonyosodott, hogy a kétmintás t-próba elvégezhető. A t-próbát a már ismertetett képlettel számítottam ki:

$$t'' = \frac{\bar{x} - \bar{y}}{\sqrt{\frac{\sum_{i=1}^n (\bar{x} - x_i)^2 + \sum_{i=1}^m (\bar{y} - y_i)^2}{n+m-2} \cdot \frac{n+m}{n \cdot m}}}$$

$$= \frac{20,77 - 20,12}{\sqrt{\frac{\sum_{i=1}^{13} (20,77 - 13)^2 + \sum_{x=1}^{11} (20,12 - 11)^2}{13 + 11 - 2} \cdot \frac{13 + 11}{13 \cdot 11}}}$$

$$t''$$

34. ábra

A páros t-próba képlete és számadatai 1.

$$t'' = \frac{0,65}{\sqrt{\frac{\sum_{i=1}^n (7,77)^2 + \sum_{x=1}^m (9,12)^2}{22} \cdot \frac{24}{143}}} = 0,62$$

35. ábra

A páros t-próba képlete és számadatai 2.

Ahhoz, hogy kijelenthessem, fejlődött-e, vagy ha igen, akkor melyik csoport fejlődött jobban a kísérlet eredményeképpen, az általam számított értéket össze kellett vetnem a t-eloszlás táblázatban szereplő értékekkel 95%-os valószínűségi szint mellett, meghatározva hozzá a szabadságfokot is. A szabadságfok kiszámítása jelen esetben a két csoport mintaelemszámának összegéből kivont vizsgált csoportok száma szf = 24 – 2. A t-eloszlás táblázatban történő adatkereséshez szükségem volt a két mintát együttesen jellemző

szabadságfok meghatározására, amely a megfelelő sort jelölte ki, valamint a valószínűségi szint meghatározására, mely jelen esetben $p = 0,05$, azaz 95%.

A kétmintás t-próba t-eloszlás táblázatának vonatkozó részletét mutatja a 20. táblázat.

20. táblázat

A t-eloszlás valószínűségi szintjének táblázata

A t-eloszlás valószínűségi szintjének táblázata						
f_i	Valószínűségi szintek					
	80% $p=0,2$	90% $p=0,1$	95% $p=0,05$	98% $p=0,02$	99% $p=0,01$	99,9% $p=0,001$

20	1,325	1,725	2,086	2,528	2,845	3,850
21	1,323	1,721	2,080	2,518	2,831	3,819
22	1,321	1,717	2,074	2,508	2,819	3,792
23	1,319	1,714	2,069	2,500	2,807	3,767
24	1,318	1,711	2,064	2,492	2,797	3,745
25	1,316	1,708	2,060	2,485	2,787	3,725

A táblázat vonatkozó adatát és az általam számított értékeket összehasonlítva azt tapasztaltam, hogy az általam kiszámolt érték alacsonyabb a táblázatbéli értéknél.

$$t'_{sz} < t'_t$$

$$0,62 < 2,07$$

36. ábra

A kétmintás t-próba számított és a táblázatbéli értékeinek összevetése

A kiszámított átlagok mindkét csoport esetében egyértelműen azt mutatják, hogy a lefolytatott kísérlet hatására javult a teljesítménye mindkét vizsgált csoportnak, a fiúk és a lányok is jobban teljesítettek, azaz nagyobb tudásra tettek szert. A két csoport közötti kis teljesítménybeli különbség megmaradt. Míg a bemeneti mérésnél a fiúk teljesítettek jobban,

addig a kimeneti mérésnél a lányok értek el jobb eredményt. Ez azt is mutathatná, hogy a lányok többet fejlődtek, szignifikánsan jobbak a fiúknál, azonban a kapott eredményeim ezt nem támasztották alá. Ha ugyanis az általam számított érték kisebb a táblázatbélénél, akkor a kapott eredmény azt mutatja, hogy a két vizsgált csoport elért eredménye között nincs szignifikáns különbség. A két általam vizsgált minta eredményeiből számolt számtani középértékek közötti különbséget nagy valószínűséggel a véletlen okozta, nem pedig a vizsgálat ideje alatt alkalmazott új tanítási-tanulási módszer. Mivel a számított értékem alacsonyabb volt a táblázatbéli értéknél, s megállapítottam, hogy a vizsgált két csoport elért eredménye között nincs szignifikáns különbség, így az általam felállított hipotézist el kell vetnem, előzetes feltételezésem nem igazolódott be.

A lefolytatott vizsgálatom által kapott eredmény nem igazolja az előzetesen felállított hipotézisemet, mely szerint a lányok jobban teljesítenek a szövegértési teszten a kísérlet lefolytatása után. Feltételezhető, hogy a kapott eredménynek más oka lehet. Valószínűsíthető, hogy ebben az életkorban a lányoknál ilyen mértékben nem vehetők figyelembe a korábban említett kommunikációs előnyök. Teljesítményükben közre játszhatott az is, hogy a szakiskolába bekerülő lányok nem rendelkeznek a más iskolatípusokban megszokott és tőlük is elvárható kitartással, szorgalommal. A kooperatív tanulásra vonatkozó kérdőív eredményei is ezt igazolják.

5.3. A hátrányos helyzetű és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók szövegértése

A szövegértési feladatlap kitöltésekor fontos feladatnak tartottam azoknak a tanulóknak a szövegértési teljesítményének a vizsgálatát, akiket a törvényi rendelkezések értelmében hátrányos helyzetűnek, vagy halmozottan hátrányos helyzetűnek tekintünk az oktatásban. Ezért a teljesítményeket vizsgálva megnéztem, hogy van-e szignifikáns különbség a vizsgálatban részt vett tanulók teljesítménye között, ha más szempont alapján bontom őket két csoportra, azaz azt is megvizsgálom, hogyan teljesítettek a hátrányos helyzetű tanulók, és a nem hátrányos helyzetű gyerekek a bemeneti és a kimeneti teszteken. Feltételeztem ugyanis, hogy számukra ez az egy tanév időtartamú, új pedagógiai módszerekkel folytatott tanításitanulási folyamat jelentőséggel fog bírni, úgy gondoltam, teljesítményükben tanév

végére nagyfokú javulás mutatkozik majd. A szakiskolákban a hátrányos helyzetű és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók rendszerint nagy létszámban fordulnak elő. A jelen kutatásban összesen 59 tanuló vett részt a kontroll csoportban és a kísérleti csoportban együttesen. Közülük 13 leány tanuló és 11 fiú tanuló, azaz összesen 24 fő tartozik a hátrányos helyzetű és halmozottan hátrányos helyzetű diákok közé, ami a vizsgált tanulók 24%-a. A korábbi kutatások (Liskó, 2008; Makó, 2016) azt mutatják, hogy a szakiskolába főként azok a diákok kerülnek be, akik már az általános iskolában is gyengén teljesítettek. Kutatásuk szerint a magyar oktatási rendszerben sehol nincs akkora arányú tudásbéli lemaradása a diákoknak, mint a szakiskolában. Itt a legmagasabb az évismétlő tanulók száma is, közel háromszor annyian buknak a szakiskolában, mint az érettségit adó más iskolatípusokban (Liskó, 2008; Makó, 2016). Az Országos kompetenciamérés eredményeit figyelembe véve 2006-ban azt tapasztaltuk, hogy a szakiskolába járó tanulók közel háromnegyede az olvasás-szövegértés terén a négy képességszint közül a legalacsonyabb, tehát 1-es szinten teljesített. Ez a funkcionális analfabéták kategóriája. A későbbiekben, 2008 és 2015 között vizsgálva az Országos kompetenciamérés eredményeit, hasonlóan gyenge teljesítményt mutatnak a szakiskolába járók (Liskó 2008; Köllő 2011; Hajdu–Kertesi–Kézdi, 2014, Varga 2009). Mindezek a tényezők azt támasztják alá, hogy sürgős szükség van olyan változtatásokra az oktatás terén, amely segíti az itt tanulókat a jobb teljesítmény elérésében. Különösen sürgető szükség van a hátrányos helyzetű, s a halmozottan hátrányos helyzetű tanulókkal való, újfajta módszerekkel folyó oktatásra, amely segítheti őket tudásuk gyarapításban, s az iskolai tanulással szembeni attitűdjeik pozitív megváltoztatásában. Egyik ilyen lehetőség a kooperatív munkaforma alkalmazása a tanítási-tanulási folyamatban, amely színessé, változatossá, érdekessé teheti ezt a munkafolyamatot. Jelen kutatás során a kooperatív munkaformákat alkalmaztuk a kísérleti csoportban, ahol a legtöbb hátrányos helyzetű diák tanult. Ez eddig ebben a kísérleti iskolában egy nem alkalmazott munkaforma volt, amivel a kiválasztott csoport most ismerkedett meg. Úgy véltem, hasznos lesz számukra ez a munkaforma. A hipotézisemet erre alapozva így fogalmaztam meg:

A hátrányos helyzetű és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók szövegértési teljesítménye szignifikánsan jobb a kísérlet befejezése után, mint a nem hátrányos helyzetű és nem halmozottan hátrányos helyzetű tanulóké.

A lefolytatott kutatás eredményességét vizsgálva a kutatásban részt vett hátrányos helyzetű és halmozottan hátrányos helyzetű, valamint nem hátrányos helyzetű tanulók szövegértési teszten elért teljesítményét hasonlítottam össze. A teljes mintaelemszám ez esetben 59 fő, amelyből hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű 18 fő, nem hátrányos helyzetű és nem halmozottan hátrányos helyzetű 41 fő. A 41 fő között sokkal több fiú van, 35 fő, mivel az osztályba járó tanulók olyan szakmát tanulnak, mely inkább fiú beiskolázottságú mezőgazdasági gépész szakma. A lányok száma 7 fő. A minta megoszlását a 19. táblázat mutatja.

21.táblázat

A vizsgált minta nemek szerinti megoszlása

Nem hátrányos helyzetű	fiú	41
Hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű	leány	7
	fiú	11
Összesen		59

Kutatásom során a két kiválasztott csoport átlagteljesítményeit hasonlítottam össze a matematikai statisztika eszközeivel. Jelen esetben a kiválasztott két csoportot egy-egy populáció reprezentánsának tekintettem. Majd megfogalmaztam, hogy adott valószínűségi szinten fennáll-e különbség a hátrányos helyzetű és a nem hátrányos helyzetű csoportok között. A vizsgálat eredménye azt mutatja, hogy bemeneti méréskor a 18 fő hátrányos helyzetű tanuló átlaga 14,61 volt, szórásuk 8,77. A nem hátrányos helyzetű 41 fő teljesítményét vizsgálva megállapítható, hogy átlaguk 14,73, a szórásuk pedig 6,81 lett. Ez azt mutatja, hogy a nem hátrányos helyzetű tanulók a bemeneti méréskor jobban teljesítettek a hátrányos helyzetű tanulókhoz viszonyítva. Az adatok táblázatban történő ábrázolása látható a 20. táblázatban.

22. táblázat

A szövegértési feladatlap átlagainak alakulása

A szövegértési feladatlap átlaga		
	Bemeneti mérés	Kimeneti mérés
Hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű	14,61	29,61
Nem hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű	14,73	17,00

A dolgozat további részében a két csoport átlagteljesítményeit hasonlítom össze a matematikai statisztika eszközeivel. Ez azt jelenti, hogy a kiválasztott két csoportot egy-egy populáció reprezentánsának tekintem. Majd megfogalmazom, hogy adott valószínűségi szinten fennáll-e különbség a hátrányos helyzetű és a nem hátrányos helyzetű csoportok között. Indulásként a bemeneti tesztek eredményeit hasonlítottam össze a két csoport esetében a teljes mintaelemszámra vonatkozóan. A hátrányos helyzetű és a nem hátrányos helyzetű tanulók szövegértési teljesítményének különbségét F-próbával és a kétmintás t-próbát elvégezve állapítom meg. A bemeneti mérések adatai szerint a hátrányos helyzetű tanulók átlaga 14,61 lett, míg a nem hátrányos helyzetű tanulók átlaga 14,73. A szórások a következőképpen alakultak: a hátrányos helyzetű tanulók esetén a szórásérték 8,77, míg a nem hátrányos helyzetű tanulók esetén 6,81.

Az átlagok alapján arra következtettem, hogy a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók nem teljesítettek olyan jól, mint a nem hátrányos helyzetű társaik, de a különbség nagyon kicsi a két mért csoport teljesítménye között. Így kijelenthető, hogy a kutatás megkezdésekor a két vizsgált minta közel azonos tudásszinttel rendelkezett.

Az előmérések és az utómérések eredményeit a 23. táblázat mutatja be.

23. táblázat.

A hátrányos helyzetű és a nem hátrányos helyzetű tanulók teljesítményének alakulása a kísérlet hatására

	Előmérés		Utómérés		Elő-és utómérés stat.
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Páros t-próba
Hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű	14,61	8,77	19,61	7,56	t=3,10 p=0,05
Nem hátrányos helyzetű	14,73	6,81	17,00	8,60	t=1,68 p=0,05
Kétmintás t-próba (p)	t=0,97 p=0,05		t=0,10 p=0,05		

A mérés során előméréskor a teljes minta elemszámot vettem figyelembe. A kísérleti hatás megállapításához utóméréskor csak a kísérleti csoportba tartozó tanulókat vizsgáltam, hiszen a többiek nem vettek részt a fejlesztő kísérletben, tehát rájuk semmiféle hatással az nem lehetett. A táblázat adatai alapján látható, hogy a kimeneti mérések idején a hátrányos helyzetű és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók átlaga 19,61 volt, szórásuk pedig 7,56. A nem hátrányos helyzetű tanulók átlaga 17,00 lett, a szórásuk pedig 8,6.

A korábbi számításaink alapján tudjuk, hogy F-próba elvégzése esetén a számított értéket az F-eloszlás táblázat értékével kell összehasonlítani a szabadságfokokat figyelembe véve. A minta elemszám a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű, valamint a nem hátrányos helyzetű tanulók esetén a következőképpen alakult: hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű 18 fő, ebből a szabadságfokot kiszámítva: szf = 18-1. A nem hátrányos helyzetű csoport szabadságfoka: szf= 41-1. A szórások négyzete: a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű csoport esetén $8,77^2 = 76,92$. A nem hátrányos helyzetű csoport esetén: 6,81

$^2 = 46,38$. A belőlük számított F-érték: 1,35, amelyet a táblázatbéli értékkel vettem össze. A szabadságfokok: $szf = 18-1$; $szf = 41-1$. Az F-eloszlás táblázat adata szerint a 17. sor és a 40 szabadságfokú oszlop keresztszélénél található érték: 1,90.

$$\begin{array}{ccc} F_t & > & F_{sz} \\ 1,90 & & 1,35 \end{array}$$

37. ábra

Az F-eloszlás táblázat adatai

Utómérés során ugyanígy számoltam ki az F-próba értékét. A szórások négyzetének hányadosát figyelembe véve határoztam meg, hogy a kétmintás t-próba elvégezhető-e.

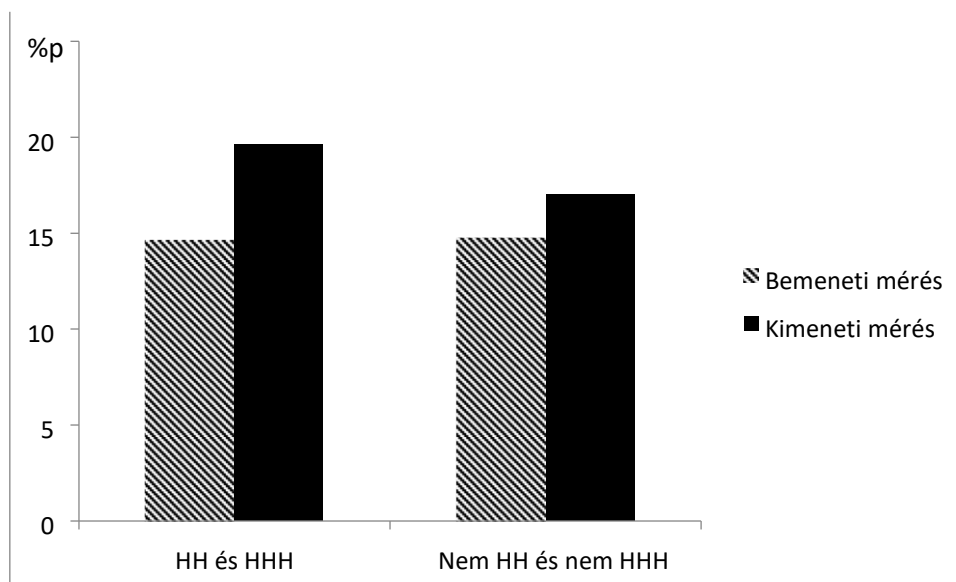
A hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók szórása 7,56. A nem hátrányos helyzetű tanulók szórása 8,60. A szórások négyzete: $7,56^2 = 57,15$, illetve $8,60^2 = 73,96$.

A nagyobb szórásnégyzetet a kisebbel osztva kaptam meg az általunk számított F-értéket: 1,59. Megállapítottam, hogy jelen esetben is az általam számított érték nagyobb az F-eloszlás táblázatában közölt értéknél az $szf = 18-1$; $szf = 41-1$ szabadságfokok figyelembe vételekor. Megállapítható, hogy a t-próba az utómérések eredménye között is elvégezhető.

Az adatok azt mutatják, hogy a hátrányos helyzetű tanulók a bemeneti méréshez viszonyítva 5 egész %p-nyit fejlődtek, Ezzel szemben a nem hátrányos helyzetű tanulók csak 2,27 %p-nyit. Ez a két csoport között jelentős különbség, amelyet az F-próba és a kétmintás t-próba elvégzésével állapítottam meg a korábban ismertetett módon, ami jelzi, hogy szignifikáns különbség van a két vizsgált csoport között.

A bemeneti és a kimeneti teljesítményeket vizsgálva megállapítható, hogy a kísérlet megkezdésekor a két tanulócsoport - a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók csoportja, valamint a nem hátrányos helyzetű tanulóknak a szövegértési teszten elért teljesítménye között nincs szignifikáns különbség. Az eredmények a második vizsgálati időpontban, utóméréskor azt mutatták, hogy a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű valamint a nem hátrányos helyzetű tanulók teljesítménye között szignifikáns a különbség. A vizsgált két csoport teljesítményét összehasonlítva kimondható, hogy mind a hátrányos helyzetű, mind pedig a nem hátrányos helyzetű tanulóknál a teszteredmények fejlődést

mutatnak. Azonban az is megállapítható, hogy a két csoport teljesítményét összevetve a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók fejlődése jelentősebb. A fejlődés mértékét jól szemlélteti az 38. ábra.



38.ábra.

A szövegértési ismeretek fejlődése a kísérleti időszak alatt

Ezek az eredmények azért fontosak számunkra, mert azt mutatják, hogy a kísérlet befejezése után a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók jobban, szignifikánsabban fejlődtek nem hátrányos helyzetű társaikhoz viszonyítva. Ebből arra következtethetünk, hogy a kooperatív technikákat alkalmazó csoport jobban teljesített, azaz a kísérlet eredményességét bizonyítják a mért eredmények. Ezt igazolják a korrelációs értékek is, amelyek az elért eredmény és az alkalmazott fejlesztő módszer hatásának összefüggését mutatja meg. A korrelációk alakulását a 24. táblázat mutatja.

24. táblázat

A korreláció kísérlet hatására a hátrányos és halmozottan hátrányos, valamint a nem hátrányos helyzetű tanulóknál

	Elő- és utómérés korrelációja
Hátrányos helyzetű	0,79
Nem hátrányos helyzetű	0,26

Ez azt mutatja, hogy a korreláció erős a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók esetén, de gyenge a korreláció a nem hátrányos helyzetű tanulók esetén. A két korrelációs érték jelentős különbséget mutat, ami alapján kijelenthetjük, hogy a hátrányos helyzetű és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók csoportjának teljesítményét jelentősebb mértékben befolyásolta az alkalmazott kooperatív tanulási forma, míg a nem hátrányos helyzetű tanulók csoportjánál alkalmazott hagyományos tanítási módszer nem fejlesztette a tanulókat ugyanolyan jelentős mértékben. Ezek a mérési eredmények egyértelműen igazolják tehát a kísérletképpen bevezetett módszer eredményességét és hasznosságát.

Ezért kijelenthetjük, hogy az eredmény nagy valószínűséggel az alkalmazott kísérlet hatásának tudható be. Jelentősége igen fontos, hiszen bizonyítja, hogy a hátrányos helyzetű és halmozottan hátrányos helyzetű tanulókat ezzel a tanulási módszerrel sokkal jobban lehet fejleszteni, mint a hagyományos módszerekkel. A módszer alkalmazása magasabb szintű tudáshoz vezet ezeket a diákokat. A kapott eredmények tehát az előzetesen felállított hipotézisünket alátámasztották, a hipotézisünket megtarthatjuk.

5.4. A szövegértési képességek fejlődése a feladatok nehézségi szintje szerint

A szövegértési feladatlap megoldásainak értékelése során vizsgáltam a szövegértési feladatok nehézségi szint szerinti megoldását is. A vizsgálat során arra a kérdésre kerestem választ, a kísérleti év lefolytatása után milyen mértékben fejlődtek a diákok a könnyű, a közepesen nehéz és a nehéz szövegértési feladatok megoldása terén.

A tanulók szövegértési teszten mutatott teljesítménye igen ingadozó volt, mégis leginkább a gyenge és közepesen jó kategóriába sorolhatók a megoldások. Néhány tanuló - mind a kísérleti, mind pedig a kontrollcsoportban - teljesítménye a töle elvártaktól messze elmaradt.

A szövegértési feladatlapot úgy építettem fel, hogy abban arányosan szerepeljenek könnyű, közepesen nehéz és nehéz feladatok. A feladatlap elejére kerültek a fokozatosság elvét betartva a könnyű szövegértési feladatok. A vizsgálat során helyes megoldásnak kizárólag jelen esetben hipotézisem igazolásához csak azokat a feladatokat vettem figyelembe, amelyekre az elérhető maximális pontszámot kapták a tanulók. A javítás során, illetve a többi hipotézis bizonyításakor az elért részpontszámokat természetesen megkapták a tanulók, s ezeket figyelembe is vettem. Az egyszerű szövegértési feladatok megoldása során az első egyszerű szövegértési feladatot hibátlanul megoldók száma a kísérleti csoportban bemeneti méréskor 16 fő, kimeneti méréskor 17 fő volt, míg a kontrollcsoportban induláskor is és a kimeneti méréskor is 15 fő oldotta meg hibátlanul ezeket a feladatokat. A többi tanuló átlagos mennyiségű hibát vétett, míg két fő a kontrollcsoportból csak 2, illetve 3 pontot ért el. Ezzel ők a leggyengébb megoldást adták a könnyű szövegértési feladatokra. A feladatok esetén meg kell jegyeznünk, hogy ezek a feladatok az általános iskolai tanulók elé támasztott követelményszintnek felelnek meg. Az átlagokat a 25. táblázat mutatja:

25. táblázat

Az 1. feladat megoldásának átlagai a kísérleti és a kontrollcsoport feladatlapja alapján

1. feladat		Kísérleti csoport	Kontrollcsoport
	Előmérés	16	15
	Utómérés	17	15

Az első ilyen feladat esetén a szövegben olvasottakhoz kapcsolódó egyszerű kérdésekre kellett a tanulóknak válaszolni. A hat kérdés közül csak kettőnél kellett alaposabban elgondolkozni, matematikai számításhoz hasonló műveletet végezni, gondolkodását használni a kérdés megválaszolásához. A Mennyi? kérdés megválaszolása jelen esetünkben nem igényelt komoly matematikai ismereteket, inkább a figyelmüket mérte a diákoknak. A megoldások során az első feladatra a kísérleti csoportból 17-en adtak jó válaszokat, míg a kontrollcsoportban csak 15 hibátlan választ kaptam.

A második feladat esetében a megadott mondatokat kellett a szövegben olvasottakkal kiegészíteni. Ez a feladat szintén az általános iskolások követelményszintjének felel meg. A feladat helyes megoldásához elegendő volt az is, ha a tanuló a szövegtartományból kimásolja a szöveginformációkat. A feladat a szövegértés teszt legkönnyebben megoldható feladata. Ez az eredményeken is meglátszik, hiszen a kontrollcsoport is jó eredményt ért el ennél a feladatnál. A kontrollcsoportban bemeneti méréskor 22-en adtak hibátlan megoldást kimeneti mérés során pedig 24-en válaszoltak helyesen, míg a kísérleti csoportban majdnem mindenkinek sikerült a bemeneti és a kimeneti méréskor is helyesen válaszolnia. Bemeneti mérésnél mindössze három tanuló hibázott, kimeneti méréskor ketten veszítettek ennél a feladatnál pontot.

26. táblázat

A 2. feladat megoldásának átlagai a kísérleti és a kontrollcsoport feladatlapja alapján

		Kísérleti csoport	Kontrollcsoport
2. feladat	Előmérés	27	22
	Utómérés	28	24

A harmadik könnyű szövegértési feladat esetében a kutyák fejlődési szakaszait kellett meghatározni. Ez a feladat kissé nehezebb volt a többinél, mert nem minden esetben tartalmazta a szöveg a konkrét választ. A tanulónak át kellett gondolni az olvasottakat, átváltani a megadott adatokat, amivel figyelmük használata mellett gondolkodásukra is szükség volt. Meglepő, hogy volt egy olyan tanuló a kontrollcsoportban, aki ennél a kérdésnél egyetlen pontot sem szerzett sem a bemeneti, sem a kimeneti mérés során, az okát azonban nem tudjuk. Bemeneti mérésnél a következő eredményeket kaptuk: a kontrollcsoportban bemeneti méréskor 12 fő nem szerzett pontot, kimeneti méréskor 9 fő. A kísérleti csoport esetében az előmérés során 10 fő nem tudott jó megoldást adni a feladatra, míg kimeneti utómérésnél csak hat tanuló nem szerzett pontot. Az eredményeket a 27. táblázat mutatja:

27. táblázat

A 3. feladat megoldásának átlagai a kísérleti és a kontrollcsoport feladatlapja alapján

		Kísérleti csoport	Kontrollcsoport
3. feladat	Előmérés	20	17
	Utómérés	24	20

A tanulók lényegkiemelő képességét mérte a szövegértési feladatlapom negyedik feladata, ahol a megadott szövegrészletet a szöveggörnyezetből kiemelve kellett szemlélni. Az egyes részletek lényegét átlátva azt kértük a tanulóktól, hogy foglalják össze az adott szövegrészlet lényegét három szavas cím használatával. Ez a feladat a szöveg címre vonatkozó követelményeknek is eleget tett, hiszen a tanulóktól rövid, tömör és lényegre törő címet kértünk. A válaszokat tekintve itt már nagyobb szóródást, több hibás megoldást találtam. Az előmérések során a kontrollcsoportban 20 tanuló nem adott jó választ, így pontot sem kapott. A kísérleti

csoportban előmérésnél ugyanígy húsz tanuló nem adott jó választ a kérdésre. A kimeneti mérések meglepő eredményt adtak. A két csoport közül a kísérleti csoport tanulói majdnem kétszer annyian adtak helyes megoldást. A kontrollcsoportban csak kilencen adtak elfogadható, helyes megoldást a címekre. A legtöbben (16 fő) azzal hibáztak, hogy többszavas címet adott a feladatban meghatározott három szónál. Nekik nem sikerült a szövegrészlet lényegét megtalálni, címadás helyett inkább egy teljes, de rövid mondatot írtak, amit az is bizonyít, hogy a cím végére pontot tettek. Az általuk írt egyszerű bővített mondatok nem töltötték be a cím szerepét. Öt tanuló a feladatlapnak ezt a feladatát nem oldotta meg, így ők pontot sem kaphattak a feladatra. A kísérleti csoportban 18 hibátlan megoldást kaptam, ami elgondolkodtató. Az ebben a csoportban tanulók a bemeneti mérésnél még csak tízen tudták ezt a feladatot hibátlanul megoldani, most azonban a tőlük vártakat jóval felülmúlva teljesítették. A 28. táblázat mutatja a kapott eredményeket.

28. táblázat

A 4. feladat megoldásának átlagai a kísérleti és a kontrollcsoport feladatlapja alapján

		Kísérleti csoport	Kontrollcsoport
4. feladat	Előmérés	10	9
	Utómérés	18	9

Az IGAZ-HAMIS típusú feladatok szintén a közepesen nehéz feladatok közé tartoznak. A szöveg tartalmával kapcsolatos állításokról kellett eldönteni, hogy a bennük foglaltak valóságtartalma igaz-e, vagy hamis az állításunk. A bemeneti méréskor a kísérleti csoport tagjai közül 12-en adtak minden állításra helyes választ, míg kimeneti méréskor már 21-en. Ezzel szemben a kontrollcsoport tagjai a bemeneti méréskor szintén 12-en adtak helyes választ, azonban kimeneti méréskor csak 13-an tudták megválaszolni helyesen ezt a feladatot.

29. táblázat

A 5. feladat megoldásának átlagai a kísérleti és a kontrollcsoport feladatlapja alapján

5. feladat		Kísérleti csoport	Kontrollcsoport
	Előmérés	12	12
	Utómérés	21	13

A szólas magyarázata nehéznek bizonyult mindkét csoport számára. Többen később azzal érveltek, hogy nem ismerték a szólást, ezért nem tudták megmagyarázni a jelentését. Ez esetben ez az érv egyáltalán nem helytálló, hiszen a szövegben benne rejtett a szólas értelmezése, abból azt egyértelműen ki lehetett következtetni. Ez a feladat sajnálatosan gyengén sikerült mindkét csoportnál. A kontrollcsoport tagjai közül a kezdeti méréskor csak négyen válaszoltak helyesen, 15 helytelen válasz született, s a többiek nem oldották meg a feladatot, míg utómérésnél 10 rossz válasz született. A kísérleti csoportban a bemeneti méréskor csak tizenketten kezdtek neki a feladat megoldásának, közülük kilencen helyes választ is adtak rá. Kimeneti méréskor 14 jó válasz született, és mindenki megpróbált válaszolni. Ezt önmagában is pozitívan kell értékelni, hiszen a feladat rossz megoldása ellenére is, gondolkodtak a megoldáson, igyekeztek tudásukat alkalmazni.

30. táblázat

A 6. feladat megoldásának átlagai a kísérleti és a kontrollcsoport feladatlapja alapján

		Kísérleti csoport	Kontrollcsoport
6. feladat	Előmérés	9	4
	Utómérés	14	19

Az ember és a kutya látásának összehasonlítása szintén nehéz feladat volt számukra. Mindkét csoport esetén mind a bemeneti, mind pedig a kimeneti mérések során gyengén teljesítettek ennél a feladatnál. A bemeneti méréskor a kísérleti csoportból 17-en, míg a kontrollcsoportból 16-an nem kezdtek hozzá a feladatnak, illetve fél mondat leírása után abbahagyták a megoldást. Mint később az interjú során elmondták, ezt a feladatot az utolsó feladattal együtt a megoldássor végére hagyták a legtöbben, abban bízva, majd lesz idejük még befejezni, visszatérni a feladathoz. Az idő rövideje miatt azonban ez nem sikerült nekik. A kimeneti mérések során már jobban teljesített mindkét csoport. A kontrollcsoport tagjai közül 14 hibás megoldást találtam, míg a kísérleti csoport tagjai közül 11-en adtak helytelen választ.

31. táblázat

A 7. feladat megoldásának átlagai a kísérleti és a kontrollcsoport feladatlapja alapján

		Kísérleti csoport	Kontrollcsoport
7. feladat	Előmérés	13	13
	Utómérés	19	15

A nyolcadik feladat rövid érveléses feladat volt. Ezt a feladatot a nehéz szövegértési feladatok közé sorolom, hiszen itt már többféle ismeretre és képességre van szükség a feladat megoldása során. Ez igencsak meglátszott a megoldásokon, ahogyan az is, hogy ettől a feladattól kezdve egyre nehezebbek és összetettebbek voltak a feladatok. A rövid érveléses feladat esetén az előmérések során a kontrollcsoport tagjai közül 21 tanuló adott helytelen, vagy részben helytelen választ. A kísérleti csoportnál is hasonló mennyiségű hibás választ találtunk, a csoportban előméréskor 23 fő hibázott a feladatmegoldással. Meglepő azonban a kimeneti mérések eredménye, hiszen a kontrollcsoportban kimeneti méréskor 16 fő adott rossz, vagy részben helytelen választ. A kísérleti csoportban azonban csak 10 fő oldotta meg helytelenül a feladatot.

32. táblázat

A 8. feladat megoldásának átlagai a kísérleti és a kontrollcsoport feladatlapja alapján

8. feladat		Kísérleti csoport	Kontrollcsoport
	Előmérés	7	8
	Utómérés	20	13

Ugyanilyen meglepő eredmény született a kilencedik feladat esetében is. A bemeneti mérések során látható volt, hogy a tanulók nem, vagy nagyon nehezen boldogulnak a grafikus információk feldolgozásával. Jelen esetben egy táblázat és egy grafikon adatait kellett összevetni, majd ez alapján a feladat kérdéseire válaszolni. Összetett, a tanulók számára bonyolultnak tűnő feladat volt ez. A bemeneti mérési eredmények is erre utalnak. A kontrollcsoport esetében 15 fő nem tudta helyesen megoldani a feladatot, egy vagy több helyen is hibázott. Sokan nem is próbálkoztak a feladat megoldásával. A kísérleti csoport esetében 19 fő nem tudott jó megoldást adni a kérdésre, vagy csak részmegoldást adott. Az ő eredményük az utómérések során jelentősen javulást mutat ennél a feladatnál is. Míg a kontrollcsoport tagjai közül 13 tanuló oldotta meg hibásan a feladatot, addig a kísérleti csoportban csak 10 tanuló adott hibás vagy részben rossz megoldást.

33. táblázat

A 9. feladat megoldásának átlagai a kísérleti és a kontrollcsoport feladatlapja alapján

9. feladat		Kísérleti csoport	Kontrollcsoport
	Előmérés	11	14
	Utómérés	20	16

A tizedik feladat esetén a tanulóknak egy megkezdett mondatot kellett befejezni. A szintén közepesen nehéz szövegértési feladat ok-okozati összefüggések felismerését kéri a válaszadótól. A helyes válasz megadásához szüksége volt a szövegben előzetesen olvasott információk ismeretére, felhasználására. A korábbi információk segítségével tudtak a tanulók következtetni a helyes válaszra. Ez esetben nehezítette a dolgukat az, hogy ugyanazon megkezdett mondatot két különböző alárendelő viszonyt kifejező kötőszóval kapcsoltunk össze, s amelyekkel a tanulóknak egymástól eltérő viszonyt kellett kifejezni. A bementi mérések során a kísérleti csoport 8 tanulója adott jó megoldást, kimeneti méréskor ennél sokkal jobban teljesítve 5 tanuló adott helyes választ. A kontrollcsoport esetén bementi méréskor 9 tanuló válasza volt helyes, kimeneti méréskor 15 fő adott helyes választ.

34. táblázat

A 10. feladat megoldásának átlagai a kísérleti és a kontrollcsoport feladatlapja alapján

10. feladat		Kísérleti csoport	Kontrollcsoport
	Előmérés	8	9
	Utómérés	15	15

A tizenegyedik feladat rendhagyó feladat volt, ilyen típusú feladattal tanítási órákon ritkán találkozunk a tanulók. Pedig az életben számtalanszor kerülhetünk olyan helyzetbe, hogy valaki a nyelv szabályrendszerét, grammatikáját tévesen használja beszéde során. A turizmus elterjedésével, a világ kitérülésével ennek a lehetősége is megnőtt. Arra kerestem választ, a tanulók hogyan boldogulnak egy grammatikailag helytelen, rövid, magyar nyelvű szöveggel. Előmérések során a kontrollcsoport 17 tanulója nem kapott maximális pontszámot a feladat megoldására, de kimeneti mérésük se ért el sokkal jobb eredményt, hiszen csak 16 hibátlan válasz született.

Ezzel szemben a kísérleti csoport az előmérések során rosszul, de utómérésük már sokkal jobb teljesítményt nyújtott. A kísérlet kezdetekor a csoportban 24 fő adott részben vagy teljesen rossz megoldást, míg a kimeneti mérések során csak 8 olyan tanuló volt, aki valamilyen hibát

vétett a megoldásban. Ez már olyan mértékű javulás a tanulóknál, s jellegét tekintve is olyan előrehaladás, ami nem lehet a véletlen műve.

35. táblázat

A 11. feladat megoldásának átlagai a kísérleti és a kontrollcsoport feladatlapja alapján

11. feladat		Kísérleti csoport	Kontrollcsoport
	Előmérés	6	12
	Utómérés	22	16

Ugyanezt a feltevésem igazolta az utolsó feladat megoldása is. A 12. feladat esetében arra kértem a tanulókat, írjanak ajánlást egy baráti családnak, hogy ismerve őket, milyen kutyát javasol számukra. Kértem, hogy válaszukat indokolják is meg. A bemeneti mérések még igen gyengén sikerültek. Látszott, hogy nehézkesen fogalmaznak, nem érveket írnak, hanem ismereteket közölnek. A kimeneti mérés azonban igen jól sikerült a kísérleti csoportnak. A kezdeti kevés és pár szavas egyszerű mondatok után, itt látszott a legjobban, mennyit fejlődtek. Mondataik egész mondatok, szépen és szabatosan megfogalmazva. Ez a szöveg, amit önmaguk alkottak, már a középiskolás szint, aminek nagyon fontos a megjelenése.

36. táblázat

A 12. feladat megoldásának átlagai a kísérleti és a kontrollcsoport feladatlapja alapján

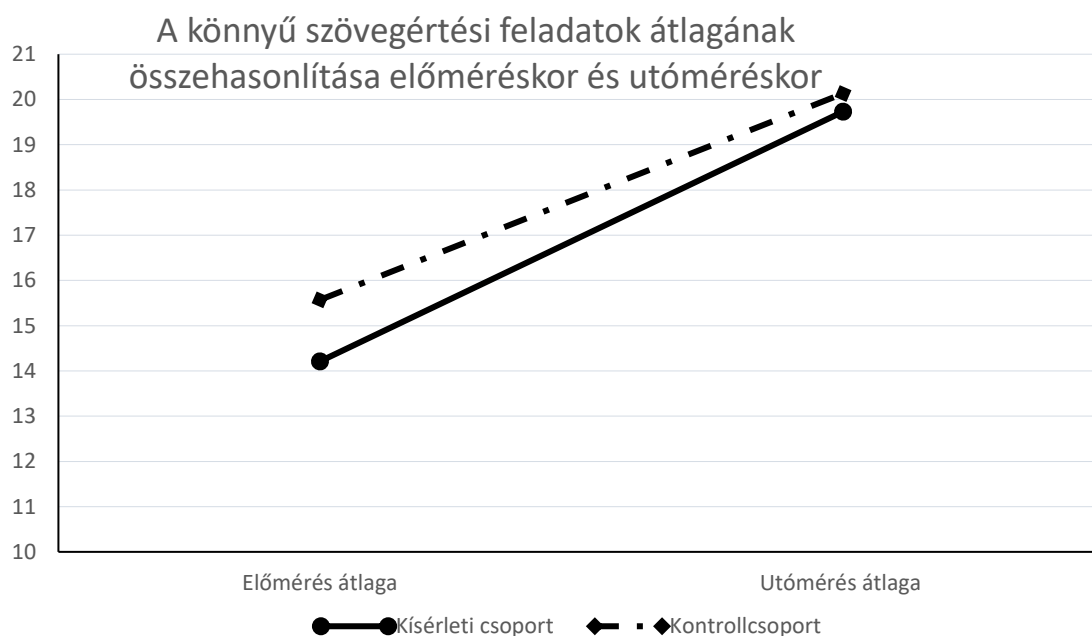
		Kísérleti csoport	Kontrollcsoport
12. feladat	Előmérés	6	7
	Utómérés	18	16

Azért jelentős, mert a kutató véleménye szerint mindenképpen összefüggésbe hozható a kooperatív technikával. Ez az a módszer, ahol szabadabb az órataratás, a gyerekek beszélgethetnek egymással. Az egymás közötti szóbeli kommunikáció pedig fejleszti a szókincsüket, a fogalmazási képességeiket. Mivel megköveteltük tőlük a szóbeli helyes és pontos megnyilatkozást a kísérlet során, illetve ők csoportosan sokkal többet kommunikáltak egymással a tananyaggal kapcsolatban, így sokat fejlődött ez a képességük.

A korábbi mérési eredményem alapján megállapítottam, hogy a kísérleti csoport tagjai a szövegértés teszten jobb teljesítményt nyújtottak, mint a kontrollcsoport tagjai. Ennek a fejlődésnek a kísérlet alapján az oka a kooperatív tanulási technikák alkalmazása, melyet egy tanéven keresztül alkalmaztunk a csoport tanítása során. Ez a tanítási - tanulási módszer jelentősen eltér a megszokott, hagyományos iskolai oktatási formáktól, ahol a tanár előadása tölti ki a tanítási órák jelentős részét. A kooperatív munkamódszerek azonban szakítottak ezzel a hagyománnyal, s egy szabadabb, beszélgetősebb, mozgalmassabb óravezetést, ezáltal

szabadabb, változatosabb oktatási formát is eredményeztek. Feltételezésem szerint ezzel függ össze az egyes szövegértési szinteken elért eredmény is.

Ha a szövegértési feladatok egyes szintjeit összevetjük, akkor nem csak azt állapíthattam meg, hogy a kísérleti csoport tagjai a kimeneti mérések idejére jobban fejlődtek, mint a kontrollcsoport tagjai, hanem ennél fontosabb következtetéseket is levonhattam. Összehasonlítva a szövegértési feladatok szintjeit, a könnyű szövegértési feladatok terén a kontrollcsoport átlaga előméréskor 15,57 volt, ami javult egy év elteltével. Kimeneti méréskor a csoport átlaga a könnyű szövegértési feladatok megoldásakor már 20,13. A kapott eredmények azt mutatják, hogy az eltelt tanév alatt a kontrollcsoport szövegértési ismerete javult. Ugyanezen időszak alatt a kísérleti csoportot kooperatív módszer alkalmazásával fejlesztettük. A kísérleti csoport előméréskor 14,21 átlagot ért el a könnyű szövegértési feladatok megoldásakor. Tanév végére átlaguk a kontrollcsoportéhoz viszonyítva szintén javult, s a kimeneti méréskor 19,73 volt az átlaguk. A két csoport eredményeit összehasonlítva megállapítható, hogy mindkét csoport fejlődött az eltelt tanév ideje alatt. Azonban a kísérleti csoport eredménye jobb, az alkalmazott módszer hatására a könnyű szövegértési feladatok megoldása náluk jobb eredménnyel zárult, mint a kontrollcsoport esetében. A kapott eredményt jól szemlélteti a 39. ábra.

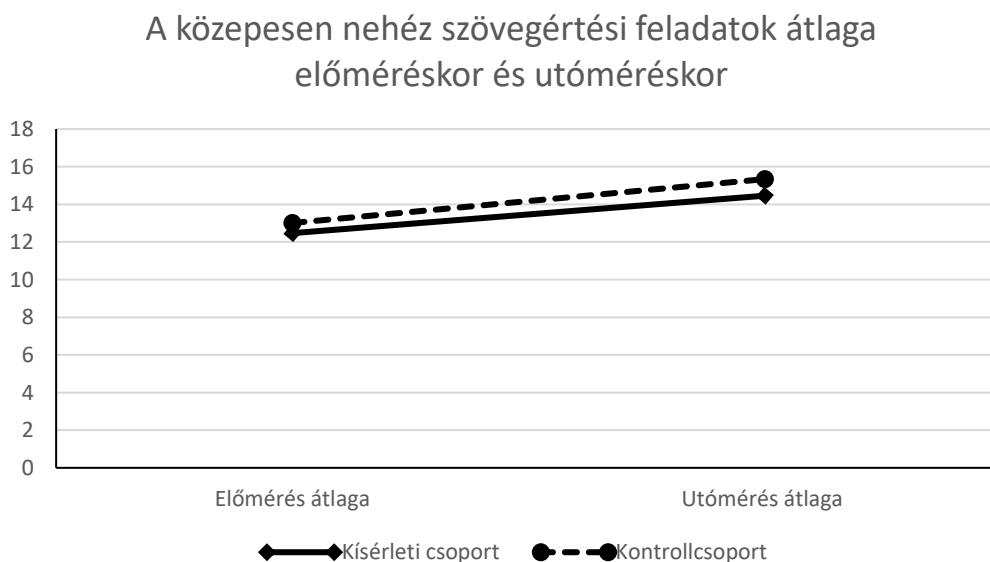


39. ábra

A könnyű szövegértési feladatok átlagának összehasonlítása előméréskor és utóméréskor

Ez az eredmény fontos lehet a pedagógusok számára, mert azt jelzi, a tanulók javulást mutatnak a szövegbéli információk visszakeresése terén. Mind az explicit, tehát szó szerinti, mind pedig az implicit, azaz rejtett információk megtalálásának képessége fejlődött a tanév folyamán a kísérlet hatására. A feladat megoldása mögött az olvasási képesség javulása és a figyelem, a koncentráció javulása figyelhető meg. Ezeknél az egyszerű feladatoknál ugyanis nincs szüksége a tanulónak a szöveg alapos, beható ismeretére, a kért információk megtalálása globális szövegértés nélkül is megvalósulhat.

A közepesen nehéz szövegértési feladatok alkották a feladatlap második, egyben terjedelmesebb részét. A feladatok között ok-okozati összefüggésen alapuló, a kijelentések igazságtartalmát vizsgáló, következtetés útján megoldandó feladatok találhatók. A tanulónak ezeknél a feladatoknál már szüksége volt a szövegben megismert információk felismerése mellett azok más szempontú alkalmazására, a rész és az egész összekapcsolására is, valamint mozgósítania kellett memóriájából azokat a háttérismereteket, amelyekkel a téma kapcsán korábban megismerkedett. A kérdések megválaszolása csak háttérismereteinek felidézése és a szövegben olvasott információk összekapcsolása révén történhetett meg. Az elért eredmények azt mutatják, hogy a két csoport közel azonos szinten fejlődött ezen a téren. Ezt mutatja a 40. ábra.

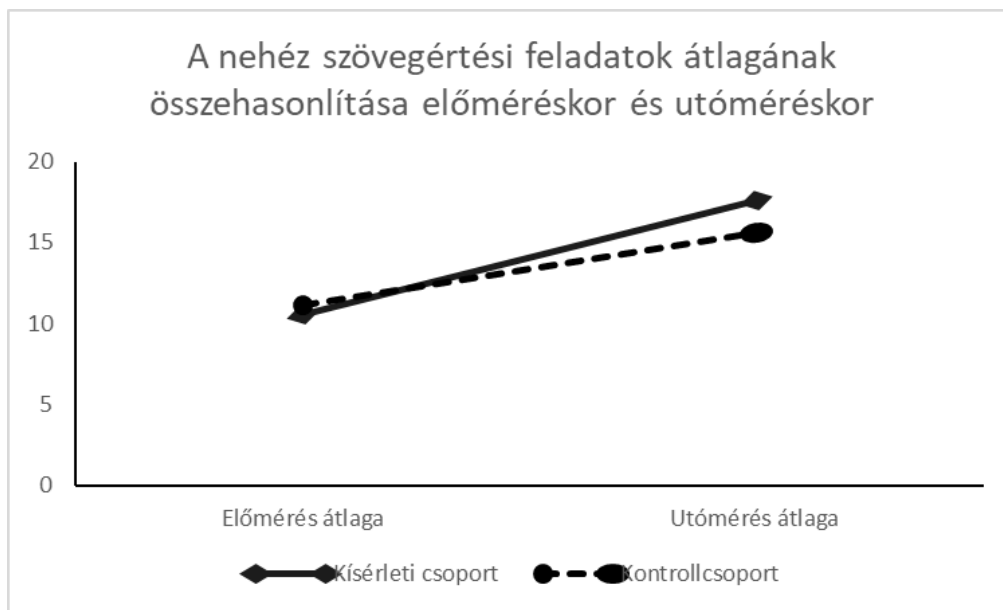


40. ábra

A közepesen nehéz szövegértési feladatok átlagának összehasonlítása előméréskor és utóméréskor

A grafikon adatai azt mutatják, hogy a tanév során mind a kísérleti, mind a kontrollcsoport esetén változás, fejlődés következett be a közepesen nehéz szövegértési feladatok megoldása terén is. A változás azonban nem kiemelkedő, azt mondhatjuk, mindkét csoport közel azonos szinten javult. A grafikon két adatsora szinte párhuzamosan fut egymás mellett, ami a közel azonos fejlődés mutatója. Emellett lényeges kiemelni a kísérleti csoport eredménye kapcsán azt a tényt is, hogy a kontrollcsoporttal összevetve ők is hasonló fejlődési utat jártak be, ami minden bizonnyal nem következett volna be az alkalmazott pedagógiai módszer nélkül. Ennek bizonyítása itt nem történt meg, de a későbbiekben újabb kutatások tárgya lehet megállapítani, vajon a HH-s és HHH-s tanulók a közepesen nehéz szövegértési feladatok megoldása terén mennyire fejleszthetők.

Megvizsgáltam azt is, hogy a hagyományos módszereket kooperatív módszerekkel felváltó oktatás esetén hogyan fejlődött a tanulók tudása a nehéz szövegértési feladatok megoldásakor. Az eredmény meglepő, ugyanis a HH-s és HHH-s tanulók feladatlapján ezeknél a feladatoknál láttam a legjelentősebb javulást. A kooperatív munkaforma alkalmazásával a gyermekek önálló véleményalkotása, az olvasottakkal kapcsolatos személyes állásfoglalása sokat javult. Ezt nem csak tudásbéli ismeretként vehetjük figyelembe. Megállapítható, hogy ehhez a javuláshoz szükség volt a válaszadók személyiségének nevelésére is, a társas kapcsolatok alakítására, annak személyiségformáló hatására. A személyiségüket fejlesztő hatásokat a kooperatív módszerekkel dolgozó tanárok beépítették a tanítási órákba, s a tanulási folyamat során észrevétlenül történt a változás. A javulás mértéke a 41. ábrán látható.



41. ábra

A nehéz szövegértési feladatok átlagának összehasonlítása előméréskor és utóméréskor

A grafikon adatai azt mutatják, hogy a kísérleti csoport jelentősen javult azoknak a feladatoknak a megoldása terén, amelyek összefüggésbe hozhatók a kooperatív tanulási-tanítási folyamat során alkalmazott tanulói aktivitással, a gyakori tanulói szóbeli megnyilatkozásokkal. Mivel a kooperatív tanulás során nagy hangsúlyt fektettek a tanárok az egyéni felfedező tanulásra, a csoportos, közös megbeszélésekre, a másik tanuló segítésére, a verbalitás hangsúlyos elemmé vált. Így megtanultak a tanulók véleményt mondani, gondolataikat verbálisan is kifejezni. A csoportosan végzett munka során társaik elismerése szintén ösztönözhetette őket saját vélemény kialakítására, egyéni képességeik kibontakoztatására. A kutatás eredményei alapot adnak egy újabb, nagyobb mintaelemszámú kísérlet lebonyolításához is.

5.5.A kooperatív tanulás kérdőívének mérési eredményei

A kooperatív tanulással kapcsolatos kérdőív kitöltésével arról szerettünk volna információt nyerni, hogy a tanulóknak változott-e a tanuláshoz való hozzáállása, attitűdje. Mennyire változott a magyar nyelv és irodalom – esetükben a kommunikáció és anyanyelvi

ismeretek nevű tantárgy- iránti kedveltség, miután bevezették a kísérleti iskolában ezt a munkaformát. Fontos a vizsgálat szempontjából, hogy lássuk, a tanulók hogyan értékelik a kooperatív oktatás során az osztályban kialakult légkört. Ezek sok információval szolgálhatnak a csoportos munkaforma megítéléséhez.

Vizsgálatainkhoz ez esetben átlagot vizsgáltunk, és a korrelációs számítás lehetőségét használtuk fel, mivel jelen helyzetben különböző tényezők kapcsolatának meglétére szeretnénk figyelni. Az attitűdskála ordinális skála, de itt annak érdekében, hogy részletesebb elemzéseket végezhessünk, intervallumskálának tekintjük. Ezzel matematikailag nagy hibát nem vétünk.

5.5.1.A tantárgyi attitűdök

Az attitűd valamilyen általános beállítódást, valamilyen cselekvésre való készenlétet jelent (Csapó, 2000). Jelen esetben a kísérletben részt vett tanulóknak az általunk kiválasztott tantárgyakkal kapcsolatos beállítódását vizsgálja, vagyis azt a helyzetet mutatja, mennyire népszerű egy – egy tantárgy a megkérdezettek körében. A tantárgyakkal kapcsolatos tanulói viszonyulások, attitűdök, a tanuláshoz való kötődés, az, hogy a gyermekek mennyire szeretik vagy nem szeretik azt a tantárgyat, amit éppen tanulnak, erősen befolyásolhatja, hogy az egyes tantárgyakból milyen eredményeket érnek el, s milyen teljesítményt nyújtanak (Csapó, 2000). Az attitűdöknek emellett fontos jelzés értéke is van az oktatási, módszertani kultúrával kapcsolatosan is. Az a tény, hogy az iskolába járó gyerekek melyik tantárgyat kedvelik, vagy nem kedvelik, megmutathatja azt is, hogy az adott tantárggyal kapcsolatosan gondok vannak a tanítással, az iskolában folyó munkával, módszerekkel probléma jelentkezett, esetlegesen utalhat arra is, hogy innovációra van szükség a tárgy oktatásával kapcsolatosan. Csapó szerint megmutatják az attitűdök azt is, milyen affektív feltételek között folyik az oktatás, mutatja a népszerű vagy éppen nem népszerű tantárgyakat. Az attitűdvizsgálatok esetén maguk az attitűdök, azok szerkezete, fejlődése érdekli a kutatókat. (Csapó, 2000). A vizsgálatokhoz, az eredmények tanulmányozásához különböző módszereket és eszközöket használnak, melyek között az esettanulmány, az interjú és a részletes kérdőív segítségével történő adatgyűjtés egyaránt megtalálható, ezeket jelen dolgozatban én is alkalmaztam.

Az attitűdvizsgálat nem újkeletű a pedagógiában. A tantárgyak iránti attitűdöket közel 50 évvel ezelőtt kezdték hazánkban vizsgálni. IEA méréseket végeztek a tanulók körében, ezeknek az eredményét Ballér Endre 1973-ban mutatta be. Csapó szerint az akkor legkedveltebb tantárgy az irodalom volt, s a legkevésbé népszerű tantárgy a tanulók körében az orosz nyelv (Csapó, 2000). Báthori Zoltán 1989-ben öt tantárgy népszerűségét vizsgálta, megállapítva, hogy akkor a biológia bizonyult a legkedveltebb tantárgynak. Az 1990-es években Orosz Sándor végzett hasonló felméréseket, s az elsők között kapcsolta össze a tantárgyi attitűdök kapott eredményeit az tanulók iskolai eredményességével. A későbbi vizsgálatok Csapó szerint nem csak az attitűdöket vizsgálták, hanem összefüggéseket kerestek más tényezőkkel is, például az énkép, a motiváció és az attitűdök kapcsolatának feltérképezésével (Csapó, 2000). Az attitűdvizsgálatok helyet kaptak a Monitor mérésekben is. Bánfi Ilona a matematika tantárggyal kapcsolatos eredményeit ismertette 1989-ben, ezt pedig a Szegedi Tudományegyetem, majd a Pécsi Tudományegyetem kutatóinak vizsgálata követte (Csapó, 2000).

Elsőként az attitűdök átlagos értékeit hasonlítjuk össze. Iskolánkban a tanulók a megkérdezett tárgyak közül a szakmai orientációt, a magyar nyelvtant, a magyar irodalmat és az angol nyelvet tanulják kooperatív módszerek segítségével. Ennek a négy tárgynak a tantárgyi attitűdjét szeretnénk figyelemmel kísérni, és a kapott adatok alapján bizonyítani, hogy a kooperatív módszereket használó tanárok órái a kísérleti csoport tagjai jobban kedvelik. A kapott eredményeket a 37. táblázat közli.

37. táblázat

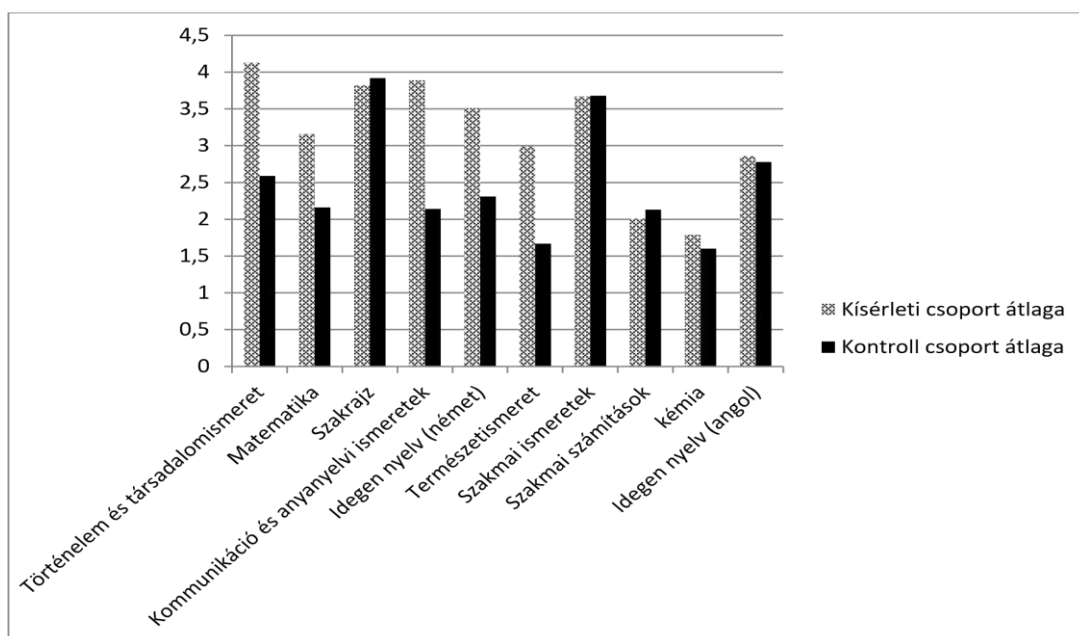
Tantárgyi attitűdök eredményei a kísérleti és a kontrollcsoportnál a kísérleti év befejezése után

	Történelem és társadalomismeret	Matematika	Szakrajz	Kommunikáció és anyanyelvi ismeretek	Idegen nyelv (német)	Természetismeret	Szakmai ismeretek	Szakmai számítások	kémia	Idegen nyelv (angol)
Kísérleti csoport átlaga	4,13	3,16	3,82	3,89	3,51	2,99	3,67	2,01	1,79	2,86
Kontrollcsoport átlaga	2,59	2,16	3,92	2,14	2,31	1,67	3,68	2,13	1,60	2,78
Új pedagógiai módszerrel oktatott tantárgyak							Hagyományos (frontális) módszerrel oktatott tantárgyak			

A táblázat adataiból kitűnik, hogy a kísérleti csoport tagjai között magasabb átlagokat találunk, mint a kontrollcsoport esetében. Szinte minden olyan tantárgy esetében megfigyelhető ez a jelenség, ahol az újonnan bevezetett pedagógiai módszert alkalmaztuk. Látható, hogy a kísérleti csoport tagjai legkevésbé a kémia, a szakmai számítások, az angol nyelv és a természetismeret tantárgyakat kedvelik, átlaguk kémiából a legalacsonyabb, 1,79, (A szakma miatt a tanulók a kémia tantárgyat önálló tárgyként tanulják.), ami azt mutatja, hogy nagyon negatív módon viszonyulnak a tantárgyhoz. Ugyanilyen alacsony átlagot találtunk szakmai számítások tantárgyból, ahol az átlaguk 2,01, természetismeret tantárgyból is, 2,99, s angol nyelvből, ahol 2,86 ez az átlag. A tantárgyak között négy olyan tárgy van, ahol az eredmények

hármastól alacsonyabbak, s ezek között a tantárgyak között csak a természetismeret tantárgy szerepel, amit még az új oktatási módszerrel tanított a szaktanár. A táblázat adatai mutatják, hogy az új módszerrel oktatott tárgyak esetében lényegesen magasabb kedveltségi átlagokat kaptunk. Számunkra különösen öröndetes, hogy a kommunikáció és anyanyelvi ismeretek tantárgy is a kedveltebb tárgyak közé került, s a gyerekek véleménye szerint a 3,89 kedveltségi átlaggal a második helyre került a történelem és társadalomismeret tárgy mögött.

A kooperatív módszereket alkalmazó tanítási órákat az eredmények alapján a tanulók sokkal jobban kedvelik. Valószínűleg ez az új módszer bevezetésének tudható be. Az adatok alapján láthatjuk, hogy a kontrollcsoport tagjai minden tárgyból alacsony átlagot mutatnak, csak a két szakmai tantárgy átlaga emelkedik valamivel három egész fölé, ami azonban inkább a szakma szeretetének tudható be, hiszen ide a tanulók elsősorban szakmatanulás miatt érkeznek. A szakmával kapcsolatos ismeretek jobban érdeklik őket, mint a többi tantárgy keretében elsajátítható tudás. Itt is van azonban kivétel: a szakmai számítások, amihez elsősorban matematikai ismeretek kellenek. Ezt a tárgyat azonban – feltehetően a hiányos matematika alapismeretek hiánya miatt – szintén nem kedvelik diákjaink. A kontrollcsoport és a kísérleti csoport átlagai közötti különbségeket érzékelteti a 42. ábra.



42. ábra.

A kísérleti és a kontrollcsoport tantárgyi attitűdjeinek átlaga

5.5.2.A csoportos munkaformák

A kooperatív tanulás kérdőíve a csoportos munkaformák alkalmazásának gyakoriságára is kiterjed. A kérdőív 6. kérdésének megválaszolásakor arról kellett véleményt mondani a kísérleti csoport tanulóinak, hogy melyik tanítási órákon milyen gyakorisággal alkalmazzák a kooperatív módszereket. A tantárgyak között az attitűdvizsgálatoknál is említett tantárgyak neve szerepelt, s a kooperatív módszerek gyakoriságát kellett a tanulóknak bejelölni az 1-5-ig terjedő Likert-skálán. A vizsgálatunkban a tantárgyak attitűdjét korreláltattuk össze a kooperatív munkaforma alkalmazásának gyakoriságával. A kapott eredményeket a 38. táblázat közli.

38. táblázat

A tantárgyi attitűdök változása csoportmunka hatására: a tantárgyi attitűd és a tantárgy óráján alkalmazott csoportmunka gyakoriságának korrelációi

Tantárgy	Korreláció (r)	Szignifikancia szint (p)
Történelem és társadalomismeret	0,75	0,05
Matematika	0,61	0,05
Kommunikáció és anyanyelvi ismeretek	0,69	0,05
Szakrajz	0,74	0,05
Német nyelv	0,74	0,05
Természetismeret	0,34	0,05
Szakmai ismeretek	0,27	0,05
Kémia	0,29	0,05
Angol nyelv	0,17	0,05
Szakmai számítások	0,15	0,05

A kapott adatok jól mutatják, hogy azoknál a tantárgyaknál, ahol gyakran alkalmaznak kooperatív munkamódszereket, a tantárgyi attitűdök közepesen, vagy erősen korrelálnak a csoportmunka alkalmazásának gyakoriságával. Alacsony korrelációs értéket mutatnak azok a tantárgyak, amelyeket ritkán, vagy alig tanítanak a tanárok kooperatív módszerekkel. De gyenge-közepes korrelációt mutat a természetismeret tantárgy is. Ez elgondolkodtató, hiszen

olyan tantárgyról van szó, mely alapvető természettudományos ismereteket nyújt a tanulóknak. Megállapíthatjuk, hogy ha ennyire alacsony a tantárgyi attitűd azoknál a tantárgyaknál, ahol nem alkalmaztuk az új pedagógiai módszert, hanem csak hagyományos (frontális) oktatási formával dolgoztunk, akkor érdemes lenne bevezetni, gyakrabban alkalmazni a kooperatív technikát. Hiszen a többi tantárgy esetében egyértelműen kimondhatjuk, hogy a gyakori kooperatív munkamódszer alkalmazása a tanítási órákon jól korrelál a tantárgyak kedveltségével. A kooperatív munkaformák gyakori alkalmazása tehát együtt jár a tantárgy kedveltségével, s magyarázza kísérleti csoportnak a szövegértési teszten elért jó eredményét is.

5.5.3.A tanítási órakeret változtatása

A vizsgálati eredmények szerint igen szoros összefüggés mutatható ki a csoportmunka kedveltsége és a hagyományos órakeret felbomlása között. A korreláció ez esetben igen erősnek mondható $r = 0,87$ ($p=0,05$) értékkel. Ez azt jelenti, hogy a változók között erős összefüggés van, valamelyik tényező magyarázza a másikat. Jelen esetben úgy értelmezhetjük, hogy a tanulók sokkal jobban szeretnek úgy dolgozni, hogy nem tartják be a 45 perces órakeretet, s nem zavarja őket, ha az egyes feladatok megoldása esetleg átnyúlik a hagyományos szünet idejére, vagy akár a következő tanítási órába is. Ugyanilyen erős korreláció állapítható meg akkor is, amikor arról kérdeztük a tanulókat, mennyire szeretik, ha órai munka során felállhatnak, mozoghatnak. Ez esetben is magas korrelációs értéket kaptunk: a korreláció $r = 0,75$ ($p=0,05$). Meglepő volt a korreláció a kooperatív munkaforma kedvelése és testvérek száma között, valamint a kooperatív munkaforma kedvelése és a testvérekkel való együtt tanulás esetén. A mért adatok alapján erős korrelációs összefüggés mutatható ki a kooperatív munkaforma kedvelése és a testvérek száma között $r = 0,83$ ($p=0,05$). Valószínűsíthető, hogy azok a gyerekek, akik többen vannak testvérek a családban, jobban tudnak alkalmazkodni egymáshoz. Ezekben a családokban sokkal többet dolgoznak otthon a gyerekek, mint más családok esetén, hiszen itt munkáscsaládokról van szó legtöbbször. Az otthoni munkából pedig a gyerekek is kiveszik a részüket. Ezért valószínűsíthető, hogy a többgyermekes családokban az együtt végzett munka megszokott, sőt az egymáson segítség is természetesebb, mint más családokban. Ugyanezen ténnyel lehet összefüggésben az is, hogy a többgyermekes családok esetén erős korreláció mutatható ki a kooperatív munkaforma kedvelése és a családban lévő

több gyermek között. Ez a magas korreláció annak tulajdonítható, hogy a többgyermekes családokban sokkal nagyobb gyakorisággal végeznek közös munkát a gyerekek. Tudjuk pedagógiai és pszichológiai ismereteinkből, hogy a feladatok nehézségét a testvérek nagyon jól el tudják osztani egymás között. A nagyobb testvér ugyanis nagyon jól érzi, milyen szintű feladatot tud még megoldani a kisebb testvér. A közös munka során pedig természetes, hogy megosztják a munkát, ami valójában a kooperatív munkaformára utal. Az osztályteremben kiadott feladatokat is fel kell osztani a tanulónak a csoporton belül, hogy elkészíthessék. Ők ott órán ugyanazt teszik, mit a többgyermekes családok otthon: kinek-kinek a képessége, tudása, életkora, stb...szerint szétosztják a munkát. A kooperatív tanulási módszernek ez egy nagy értéke, hiszen alkalmazásával az életben majd ránk váró feladatokra nevel. Ugyanígy erős korreláció mutatható ki a testvérek száma és a testvérekkel való együtt tanulás esetén is. Ez a korrelációs összefüggés szintén az előző tényekből adódik. Értéke $r = 0,79$ ($p = 0,05$).

Közepes erősségű a korreláció a csoporttagokra vonatkozó kérdés esetében. Itt azt néztük, hogy a kooperatív munka kedveltsége között, és azon lehetőség között, hogy ha saját maguk választhatják meg a csoport azon tagjait, akikkel szívesen együtt dolgoznak, milyen összefüggés van. Az általunk várt magas korrelációs érték helyett csak közepes erősségű a korreláció, értéke $r = 0,40$ ($p = 0,05$) mely arra utal, hogy ezek a tanulók elfogadják azt is, ha más elvek alapján, más módon szerveződik a csoport. Valószínűsíthető, hogy a többiekkel is együtt tudnak dolgozni valamilyen szinten. A korrelációs eredmények a 39. táblázatban láthatók.

39. táblázat.

Korrelációs összefüggések

	Csoportmunka kedveltsége	Hagyományos órakeret felbomlása	Mozgás óra közben	Saját maga vál aszt csoporttagot	Testvérek száma
Hagyományos órakeret felbomlása	0,81 (p=0,05)	-			
Mozgás óra közben	0,79 (p=0,05)	0,22 (p=0,05)	-		
Saját maga választ csoporttagot	0,34 (p=0,05)	0,24 (p=0,05)	0,16 (p=0,05)	-	
Testvérek száma	0,93 (p=0,05)	-0,24 (p=0,05)	-0,17 (p=0,05)	-0,22 (p=0,05)	-
Együtt tanulás a testvérrel	0,83 (p=0,05)	-0,25 (p=0,05)	0,12 (p=0,05)	-0,24 (p=0,05)	0,79 (p=0,05)

A táblázat adatai alapján kijelenthetjük, hogy a kísérleti csoport tagjai elfogadták a kooperatív tanulási formát, szívesen dolgoznak ilyen módon.

A kooperatív kérdőív válaszait gyakorisági vizsgálatnak is alávetettük. Meglepő, hogy a tanulók 97,0%-a egyértelműen elutasította az ötödik kérdés első válaszát: Mennyire szereted, ha a tanár egész órán magyaráz? A válaszok között alig találunk „nem kedvelem” válaszokat.

A tanulók 97,0%-a a „nagyon nem kedvelem” választ adta. Ez jól példázza a tanulók hagyományos módszerekhez való hozzáállását. Pedig jól tudjuk, hogy ma Magyarországon a tanítási órák jelentős része így zajlik. Egyszerűbb és könnyebb egy ilyen órát megtartani. Itt azonban a kísérleti személyek válaszaiból egyértelműen kiderül, hogy elutasítják ezt az órátípust. Ugyanilyen magas arányban utasították el azt a lehetőséget is, hogy a tanári magyarázat közben néha elhangzanak kérdések is. Itt az egyes választ: „nagyon nem szeretem” 83,05 % választotta.

5.5.4.A kooperatív munkaforma kedveltsége

A 17. kérdésre adott válaszokat – Miért szereted a csoportmunkát? - nagy témakör köré lehet szervezni. Összesen 34 egyéb válasz is beírásra került, ami külön örvendetes, hiszen azt mutatja, hogy a tanulóknak van saját véleményük erről a munkaformáról.

A válaszokat a következő témakörökbe soroltuk:

- tanulás
- idő
- egymás segítése
- elismerés

A tanulás kapcsán megfogalmazták a tanulók, hogy szerintük **együtt tanulni** sokkal könnyebb és ráadásul érdekesebb is. Pontosan érzékelik, hogy ez a tudás sokkal maradandóbb, mint a hagyományos módszerekkel átadott ismeretek. Érzik, hogy ez az eredményeiken is meglátszik, ami a kooperatív módszer nagy értéke.

Erre utalnak a következő vélemények:

„Amikor a tanár magyaráz, azt utálom. Ez sokkal jobb.”

„Amit így tanulunk, azt a dolgozatkor is tudom, meg sokat utána se felejték el. amit meg csak a tanár elmond órán, azt gyorsan elfelejtem. Meg az nem is szokott érdekelni.”

„Gyorsabban tanulok és könnyebben megjegyzem az anyagot.”

„Ilyenkor mindig segíthetünk egymásnak, senki nem mondja, hogy ne tegyük. A tanár megengedi.”

„Mióta így tanulunk, nekem javultak a jegyeim.”

„Még mindig emlékszem is arra, amit régebben tanultam.”

Jók a jegyeim, ennek örülnek a szüleim.”

Az idővel kapcsolatban többen utaltak arra, hogy nem unalmasak ezek az órák, az idő gyorsan telik, a tanulás szinte észrevétlen.

„Néha észre sem veszem, hogy milyen hamar eltelt az óra, s már menni kell egy másik tanárhoz.”

„Sokkal gyorsabban telik így az idő, és ez nagyon jó.”

„Észre se veszem, már vége az órának”

„Az a legjobb, hogy a nap csak úgy eltelik. Amikor ilyen órákkal vagyunk itt suliban, nem vesszük észre, mennyire gyorsan telik az idő. Mire észbe kapok, már mehetek haza. Néha inkább maradnék.”

„Ilyenkor nem telefonozok meg nem írogatok a barátaimnak a facebookon, mint más unalmas órákon. De a többiek se rosszkodnak, pedig amikor unalmas egy óra, ez előfordul.”

„Engem nem érdekel, meddig dolgozunk, ha jó az óra. Olyankor szeretek ott lenni.”

„Akkor bezzeg nem telik az idő, amikor a tanár egész órán magyaráz. Itt meg olyan gyorsan eltelik, észre se veszem.”

Egymás segítségéről nagyon pozitív vélemények születtek. Leírták a tanulók, hogy szerintük a módszernek mi is az egyik legnagyobb értéke.

„Az a legjobb, hogy valakinek mindig van jó ötlete és ezt ha megbeszéljük, együtt meg tudjuk csinálni a feladatot.”

„A tanár nem sétálgat ott állandóan, nem nézi, hogy haladunk, és nem szól bele állandóan a munkánkba. Csak akkor, ha odahívjuk Nekem például a barátaim szoktak ilyenkor segíteni, tőlük merek kérdezni.”

„Könnyebb a megoldást együtt megtalálni és megjegyezni.”

„Valakinek mindig van jó ötlete a megoldásról.”

„Ilyen órákon nem félek a dolgozattól, a feleléstől se, előtte úgyis együtt beszéljük meg a válaszokat. Igaz, meg kell tanulni, de így biztosan jót fogok mondani.”

„Így mindenki tudja, mit kell csinálni. Máskor néha nem is értjük a feladatokat. Most, ha valaki megérti a feladatot, elmondja a többieknek.”

„Ezek az órák sok mindent tanulunk, nem csak a tananyagot tanuljuk meg, ami a könyvben van.”

„Megtanultam, hogy együtt minden feladatra találunk megoldást.”

„Ilyenkor mindig tudok én is valamit segíteni a többieknek órán, mert a többiek segítenek, ha elakadok.”

„Ha elakadok, mindig van, aki segít.”

Az elismerés kérdéskörben arról írtak a tanulók, hogy ezzel a módszerrel még a részmunkájukat is elismerik, s ez nagyon pozitív hatással van rájuk. Kiemelik, hogy még a szülők is észrevették a változást, de ezek a gyerekek sokat adnak társaik véleményére is. Mindenképpen pozitívként kell értékelni, hogy a társaik részéről is elismerés illeti őket, hiszen ebben a korban ennek különös jelentősége van.

„Amikor jegyet kapunk, már nem kapok soha egyest.”

„A tanár azt is észreveszi, hogy ha csak egy keveset tudtam. De nem ad egyest.”

„A barátnőm és anyukám szerint is újabban olyan okos lettem..”

„A haverjaim irigyek rám a másik suliban.”

„Már látom, hogy az is fontos, hogyha csak egy kicsit tudok segíteni a csoportnak.”

Az idézett válaszok jól példázzák a kooperatív munkaforma létjogosultságát az osztálytermekben. Ha a gyerekeknek ilyen pozitív véleménye van egy pedagógiai módszerről, azt alkalmazni. A kísérletben részt vett tanulók megfogalmazták, hogy haszna van ennek a módszernek. Megállapíthatjuk, hogy a kooperatív munkaforma változatossá teszi az órákat, színesíti, a tanulási folyamatot, megmozgatja a gyerekeket, ezáltal elűzi az egykedvőséget, az unalmat.

5.6.A késleltetett utóteszt: az interjú

Az interjú lefolytatására a kísérlet befejezése utáni hetekben került sor. A megkérdezett 10 tanuló egy ismerős, kellemes berendezésű tanteremben mondhatták el a véleményüket az elmúlt egy tanévben folytatott kísérletről. Az interjú módszer kiválasztását azért tartottam előnyösnek, mert interperszonális jellege miatt alkalmas az azonnali visszajelzésre, de lehetővé

teszi a metakommunikációs jelzések észlelését is. Jelen esetben lényegesnek tartottam a metakommunikációs eszközöket, hiszen a hangsúly, a hanglejtés, a testtartás, a gesztusok, a tekintet, mind információforrásként szolgáltak számomra. A kísérletbe kontrollcsoportként bevont tanulókat is megkérdeztem a tanulással, a munkaformákkal kapcsolatban. Az interjú lefolytatása során nagy hangsúlyt fektettem arra, hogy minden tanulónak egyenlő esélye legyen megszólalni és véleményt nyilvánítani. Ugyanígy a véletlen mintavételi eljárással biztosítottam azt is, hogy minden, a kutatásba bevont tanulónak azonos esélye legyen bekerülni a interjúra meghívott tanulók csoportjába. Ügyeltem arra, hogy minden tanuló elmondhassa a véleményét, s az elhangzottak leglényegesebb részei rögzítésre kerüljenek. A kérdező személye szerint egy semleges interjú folyt, hiszen a kérdező nem állt érzelmi kapcsolatban egyik megkérdezett diákkal sem, barátságosan, de tárgyilagosan viselkedett. Mindezt azért, hogy ne befolyásolja a tanulókat válaszaik elmondásában. Az interjú során feltett kérdések egyrészt főkérdések voltak, melyek közvetlenül a kutatási téma lényegére irányították a figyelmet, összegyűjthetővé téve a leglényegesebb információkat. Kérdéseim másik része a kiegészítő kérdések csoportjába tartozott. Ezekkel célom az információszerzés megbízhatóságának a növelése volt. Egy részük a válaszadók belső feszültségének oldására szolgált, ugyanis a megjelent diákokon látszott, nagyon szoronganak a számukra még új helyzetben. A ráhangolás után, már oldottabb hangulatban tudtunk beszélgetni, s felszabadultabban mondták el véleményüket. Az interjú befejezésekor levezető kérdéseket alkalmaztam, melynek célja a kikérdezés lezárása volt.

Az interjú során alkalmazott kérdések mozgástere szerint egyaránt nyílt végű és zárt végű kérdések voltak. Zárt végű kérdést csak néhányat tettem fel a beszélgetés során, mert elsődleges célom az volt, hogy a lefolytatott kísérlettel kapcsolatos élményüket megismerjem. Ehhez pedig arra volt szükség, hogy szabadon elmondhassák a gondolataikat. Ez esetben is igyekeztem kevesebb olyan kérdést feltenni, ami rövid, tényszerű választ vár, inkább a hosszabb kifejtést igénylő kérdéseket tettem fel. A feltett kérdések között a tanulókat befolyásoló, sugalmazó kérdés nem volt.

A kapott válaszokat négy téma köré csoportosítva dolgoztam fel:

- viselkedésükre, s az osztályközösségre vonatkozó információk vonatkozó információk;
- kommunikációjukkal kapcsolatos információk;
- metakommunikációjukra vonatkozó információk;
- az elhangzottak tartalmára vonatkozó információk.

1. Nagyon nagy különbséget tapasztaltam a tanulók viselkedésében. Első változóként ugyanis azt figyeltem meg, beszélgetés közben milyen a viselkedéskultúrájuk.

A kísérleti csoport tagjai kiegyensúlyozottnak, csendesnek mutatkoztak, nyugodtan ültek a helyükön, tekintetüket nyíltan emelték rám, figyeltek rám is és az elmondott véleményekre is. Ha rájuk néztem, a tekintetüket nem kapták el, bátran néztek a szemembe. Véleményüket nyugodtan, megfontoltan és határozottan mondták el. Olyankor ránéztek a társaikra, látszott, hogy valóban nekik szólnak a szavaik. Megfelelő hangerővel beszéltek, nem harsogtak, nem akarták elnyomni a másikat, nem szóltak közbe, míg a másik fél beszélt. Azonban nem tudták pontosan kifejezni gondolataikat, néha ezért elakadtak beszéd közben, többször megálltak gondolkozni, illetve újra megfogalmazták a mondanivalójukat. Ez még annak a jele, hogy nem tanultak meg véleményt mondani, nyilatkozni másokról mások előtt, még akkor sem, ha ismerősök előtt kell véleményezni egymást. A viselkedésüket elemezve úgy tűnik, a tanév elejéhez képest sokat változtak a kísérleti csoport tagjai. A szeptemberben tapasztalt hangoskodás, egymás szavába vágás elmúlt. Már nem a földre nézve beszéltek egymáshoz, hanem emelt fejjel, nyílt tekintettel. Nem akarták túlharsogni egymást, s nem próbálták hangerejükkel meggyőzni a másik felet, ha nem értettek egyet a kérdésem megválaszolásában. Az interjú ideje alatt végig a helyükön maradtak, udvariasan ültek, testtartásuk, gesztusaik az alkalomnak megfelelőek voltak. A tanév elején még halkszavú, visszahúzódozó két tanuló is megszólalt és véleményt mondott a tanévi munkáról, ami azt mutatja, személyiségük ezen a téren is fejlődött.

A kontrollosztály tagjai kezdetben szintén nyugodtan ültek, de beszélgetés közben egyre inkább elfeledkeztek magukról. A beszélgetésbe belemerülve lazult a magukra erőltetett, nyugodt viselkedés, kevésbé tudták figyelni cselekedeteiket. Volt, aki félig már térdelt a széken,

vita közben áthajolt a másik előtt. Ahogy haladt az idő, s egyre inkább belefeledkeztek a beszélgetésbe, úgy vált hevesebbé a vita. Erőszakosan, mindenkit elhallgattatva szeretne volna némelyik diák a saját véleményét elmondani, pedig a kutatás vezetője több alkalommal is jelezte, hogy mindenkit meg fog hallgatni. Türelmetlenek voltak, nehezen vagy egyáltalán nem tudták megvárni, míg a társuk befejezi a mondanivalóját. Csak a tanári jelenlét fékezte a 10. osztályosoknál az olykor kirobbanni készülő indulatokat. Egyik fiú indulatosan panaszkodott a másik osztályra, közben dühében öklével az asztalra csapott. A lányok egy idő után szinte kiabáltak, annyira hangosan akartak mihamarabb szóhoz jutni és ellenvéleményüket elmondani. Egymás szavába vágva harsogták véleményüket, agresszíven nyilatkoztak és agresszív magatartást tanúsítottak társaikkal szemben is. Egy idő után egyáltalán nem figyeltek egymásra. Saját véleményüket mindenáron el akarták mondani, még akkor is, ha nem hallgatták végig a társukat. A másik fél meghallgatása nekik egyáltalán nem volt fontos. Többször harsogva beleszóltak a kialakult vitába, nemtetszésüket nem verbális eszközökkel is kifejezve (legyintés, szájhúzogató, öklöbe szorított kéz, asztalcsapkodás). Indulataikat nem, vagy alig fékeztek. Látszott, hogy számukra a másik fél meggyőzésére az eszköz az erőszak, a másik fél túlkiabálása. Minden valószínűség szerint otthonról, baráti társaságból hozott viselkedési mintákat követnek. A tanév kezdetéhez képest magatartásuk, társaikhoz való viszonyuk nem változott. A kulturált viselkedés és társalgás elérésére nekik még hosszú utat kell megtenni.

2. Második változóként a véleményük megfogalmazását, kommunikációjukat figyeltem.

A lefolytatott kísérlettel kapcsolatosan a kísérleti osztályok tagjai kezdetben visszafogottan nyilatkoztak. Általánosságban elmondható, hogy véleményükben ügyeltek arra, hogy ne bánták meg egymást. Bátran elmondták a negatív véleményüket is, de azt igyekeztek el nélkül megfogalmazni. Ha úgy érezték, megbántottak a szavaikkal valakit - akár az interjú készítőjét, akár a társukat – szemébe nézve tudtak bocsánatot kérni. Elmondták, hogy így se könnyű tanulni, de szeretik, mert sokkal jobbak a jegyeik. Jól érzik magukat az iskolában, ha így dolgozhatnak. Mondanivalójukat igyekeztek kerek egész mondattal megfogalmazni, lényegesen több gondolatuk, sokoldalúbb véleményük volt a másik csoporthoz viszonyítva. Szókincsük, kifejezőmódjuk megfelelt az elvártaknak. Az egyik interjúalany elmondta, hogy

ő korábban soha nem szólt meg az iskolában. Így a rossz jegyeinek egy részét azért kapta, mert feleléskor nem szólalt meg. A tanárok azt hitték, nem tanult, nem tudja a tananyagot.

Valójába félt megszólalni a többiek előtt, mert attól tartott, ha rosszul válaszol, kinevetik. A másik interjúalany elmondta, hogy korábban ő csak egy két szóval válaszolt, ha kérdezte a tanár. Most azonban teljes mondatokkal tudta megfogalmazni gondolatait, beszédkészsége, szókincse sokat fejlődött. Elmondta, hogy ezt a családtagok, a barátok is észrevették, s ez nagyon inspirálta őt a tanulásra. Mióta barátai megjegyezték, hogy sokkal többet beszél, azóta igyekszik egyre többet tanulni, többet megszólalni órákon, mert úgy érzi, ennek köszönheti a változást. Az egyik lány interjúalany beszédhibás, s ez korábban nagyon zavarta őt. Nem szeretett beszélni senkivel. Elmondta, hogy azért szeretett így dolgoznia többiekkel, mert itt senki nem ítélte el a beszédhibájáért, a csoportban mindenki segítette őt. A többiek szerettek vele dolgozni, mert okos, sok jó ötlete van mindig. Ez számára elismerés is volt a többiektől s bátorítás is.

A kontrollcsoport tagjainak kommunikációja több esetben elítélendő. kezdetben mindannyian igyekeztek a szabályok betartásával beszélni. Mondanivalójukat legtöbbször próbálták rövidre fogni, egy-két szóban elmondani a véleményüket. Néhányan nem akartak nyilatkozni, azt állítva, nem tudnak mit mondani a feltett kérdésre. Egymás között suttoztak, vagy csak egyszavas válaszokat adtak. A kulturált társalgás szabályait nem tartották be, hamar az érzelmeik által vezérelve hangoskodtak. Szókincsüket leginkább a trágárság jellemezte a vita hevében. Az egyik interjúalany elmondta, hogy nem szereti sem az osztálytársait, sem más osztályok tagjait. Nem szokott velük beszélgetni, nem is érti, miről lehetne velük beszélni. A másik fiú zavarában nevetve mondta, hogy nem érdekli, ha nem beszél szépen, ahogyan mások szeretnék. Ő ezt így szokta meg, nem akar változtatni rajta. Az egyik válaszadó lány hangosan és büszkén fogalmazta meg negatív véleményét társairól. Elmondta, hogy saját magát mindenkinél okosabbnak tartja. Szerinte jó dolog, hogy így megmondja a véleményét, s nem foglalkozik azzal, hogy mások mit gondolnak róla. A csoportról elmondható, hogy beszédkulturájukon még sokat kell fejleszteni, ahogyan személyiségükön is. A két csoportot összehasonlítva egyértelműen megállapítható, hogy a kísérleti csoport tagjainak kommunikációja sokat fejlődött a tanév eleje óta, megfelel a korosztálytól elvárható kommunikációs követelményeknek. Ezzel szemben a kontrollcsoport tagjainak kommunikációja jelentősen elmarad a korosztálytól elvárható szinttől.

3. Harmadik változóként gesztusaikat figyeltük

Az interjúkn tapasztaltak alapján elmondható, hogy a kísérleti csoportba tartozó gyermekek gesztusai a társas érintkezés normáinak megfelelőek. Fej és kézgesztusaikat megfelelően alkalmazzák. Ha például közbe akart szólni valamelyikük, feltűnt a félbeszakítás udvarias, finom volta: az egyik tanuló a másik alkarjára tette a kezét, s megvárva a mondat végét, kérdezte, beszélhet-e. Meglepő az az igyekezet, a tisztelet, amit egymás iránt tanúsítanak. Néhányan kezüket felemelve jelezték, hogy szólni akarnak. Negatív gesztusokat az interjú ideje alatt nem tapasztaltam. Sokkal többször mosolyogtak, kiegyensúlyozottabbnak tűntek a kontrollcsoport tagjainál. Tekintetük nyílt, egyenes, őszinte. A felemelt fel, az egyenes tartás azt mutatta, hogy magabiztosabbakká váltak.

A kontrollcsoportban az indulatokhoz szorosan kapcsolódó gesztusok jelentek meg: gyakran húzták össze a szemöldöküket, szigorú tekintettel néztek arra, akinek a véleményével nem értettek egyet. Mások a fejüket lehajtva hallgattak, vagy éppen cinikusan néztek a beszélőre. Testtartásuk távolságtartó volt, azt jelezte a környezetüknek, hogy nem akarnak részt venni a beszélgetésben. Az egyik lány kezét maga előtt összekulcsolva zárkózott el a beszélgetéstől. Testtartása azt jelezte, nem szeretne bekapcsolódni a társalgásba, elutasít minden közeledést. A csoportban a kézgesztusok használata volt a leggyakoribb. Heves gesztusokat alkalmaztak a beszélők. Nagy karmozdulatokkal, hevesen gesztikuláltak, mintha megerősítenék az elmondottakat. Az egyik interjúalany elmondta, szerinte, ha így gesztikulál, jobban megértik, mit akar mondani. A másik fiú pedig arról beszélt, szerinte a kézgesztusai segítenek neki levezetni az indulatait, ezért legyint mindenre. A megkérdezett két lány is hasonló véleményen volt, ők is rálegyintettek a másik véleményére, húzogatták a szájukat, lebiggyesztették, az asztalt csapkodták, s hintáztak a széken azt jelezve, őket nem érdekli semmi.

4. Negyedik változóként véleményük megfogalmazásának tartalmát vizsgáltuk.

A kísérleti csoport tagjai próbálták gondolataikat egész mondatokban megfogalmazni. Egyszerű, de érthető, logikusan összeillesztett mondatokkal válaszoltak. Bár még nem tudnak önállóan, hosszan beszélni egytémáról, de négy-öt mondatot már önállóan megfogalmaznak. A

kísérleti csoportnál tapasztalható volt, hogy igyekeztek udvariasan fogalmazni. Véleményük a társaikról, más osztályokról udvariasan megfogalmazott szavakból álltak.

Elmondták, hogy szeretnek csoportosan dolgozni. Az egyik interjúalany elmondta, hogy még év elején itt akarta hagyni két barátjával együtt az iskolát. Korábban se sokat jártak be, mert soha nem érdekelte őket, mit kell csinálni. Így állandóan kudarcokat éltek át. Itt azonban a kooperatív munka során ők is meg tudták oldani a feladatokat a többiek segítségével. Nagyon örülnek ők is annak, hogy a többiek nem csak nekik segítenek, hanem ők is gyakran tudnak segíteni a társainak.

Az egyik megkérdezett lány elmondta, hogy ő csak azért dolgozik, mert nem szeretné, ha miatta nem tudná a csoport megoldani a feladatot. Ebben az iskolában már van több ötöse is, míg a korábbi iskolájában hármasnál jobb osztályzatot nem kapott. A fiú interjúalanyok egyike elmondta, hogy bár nem okos, de a többieknek egy kicsit mindig tud ő is segíteni. Szeret együtt dolgozni a többiekkel., mert úgy érzi, jobban megérti és megtanulja a tananyagot. Már barátai is vannak, pedig soha nem tudott barátokat találni korábbi osztályaiban. Korábban azt tervezte, csak pár hetet jár ide, utána kimarad, s elmegy dolgozni. Most másként gondolja. Talán még másik szakmát is tanul, ha így kell tanulnia.

A kooperatív munkaforma eredményessége mindenképpen figyelemre méltó. Ha a diákok megtalálják a számukra legjobb módot a tanulásra, akkor nem fognak elkeseredni, nem hagyják ott az iskolát, s jól érzik magukat tanulás közben is az iskola falai. Ha csak egy tanulót ment meg a lemorzsolódástól ez a módszer, akkor helye van az osztályteremben.

A kontrollcsoport tagjai az iskolai munkáról negatívan nyilatkoztak. legtöbbjük arról beszélt, hogy nem szeret iskolába járni. Nem szeretik a tanulást, nem kedvelik a tanárokat se. Ha tehetnék, soha nem jönnének ide. Szerintük az iskola unalmas hely, ahol soha nem történik semmi. Legjobban azokat a tanítási órákat törölnék el, ahol csak magyaráz a tanár, ők pedig egész órán át hallgatják. Legtöbbször így zajlik náluk a tanítás. Ezért unalmukban a telefonnal játszanak, firkálnak, beszélget, de nem figyelnek. Két fiú szinte egyszerre mondta ki a véleményében, hogy szerintük rossz az egész iskola. Meg a tanárok is. Tanulni nincs értelme, úgylis elfelejtik az egészet. Az egyik lány elmondta, hogy nem sokra tartja a többieket, de azért irigy, hogy ők együtt dolgoznak. Szerinte ez sokkal könnyebb. Abban azonban egyetértettek, hogy örülnének neki, hogyha ők is így tanulhatnának, de erre nem sok esélyt látnak. Ez a

vélemény szinte teljesen egyezik a kutatást végző korábbi vizsgálatának eredményével között (Kelemenné, 2013). Ezek alapján kijelenthetem, a kooperatív munkaformának helye van az osztálytermekben.

VI. KÖVETKEZTETÉSEK

Kutatási eredményem bebizonyította, hogy a kooperatív munkaforma alkalmazása az iskolai oktatás során segítséget jelent a diákoknak. Bevezetése és gyakori alkalmazása a tanítási órákon eredményesebb és hatékonyabb tanítást-tanulást tesz lehetővé a napjainkban gyakran alkalmazott hagyományos frontális oktatási módszernél. A gyerekek kivétel nélkül másféle oktatási formát szeretnének (Kelemenné, 2013). Igénylik a mozgalmasabb, színebb tanórákat, a korábban merev órakeretek lazítását. A megszokott szigorú csend és mozdulatlanság helyett beszélgetősebb, közös munkával végzett tevékenységeket igényelnek. Elutasítják az órákon a tanár hangsúlyos vezető szerepét. A kutatás eredményei azt mutatják, elérkezett az az időszak az oktatásban, amikor a tanári irányító, tudásközvetítő szerep háttérbe szorul. Megváltozik a pedagógus szerepe a tanítási órán. Az eddig irányító, tudásközvetítő szerepkörből inkább a háttérbe kerül majd, ahonnan csak segítségkérés esetén lép elő. Bebizonyosodott az is, hogy a gyerekek szeretnek egyedül, önállóan, a maguk tempójában dolgozni. Jó érzékkel osztják el egymás között a feladatrészeket, képesek támogató segítséget nyújtani egymásnak, s szeretnek úgy tanulni, hogy ők maguk fedezik fel a megoldásokat (Kelemenné, 2013).

Tudásuk bővült és ismeretszintjüket az újonnan bevezetett módszer gazdagította, Szövegértési képességük sokat javult az egy évig tartó fejlesztési kísérlet hatására. A kapott eredmények azt mutatják, hogy a közepes és a gyenge képességű tanulók teljesítménye is javult. Megváltozott tanulóknak a tantárgyához való hozzáállása, egyúttal javult a tantárgyi attitűdjük. A kooperatív kiscsoportos tanulás során a tanulók egymástól szerzik a tudást, ami tartós, mély tudás, sokkal tovább megmarad, mint a korábban hagyományos módszerekkel átadott ismeretanyag. A diákok szeretik, hogy csoportokban dolgozhatnak, s a csoport minden tagjának feladata és felelőssége is van. A szétosztott munka könnyebbé teszi a tanulást, segíti kibontakozni a gyermekekben rejlő képességeket. Minden csoporttag a saját tudásával,

képességével hozzájárul az egész feladat megoldásához, hiszen nem csak feladata, de felelőssége is van a munka során.

A kooperatív munka nagy jelentősége, hogy egyenlő esélyt biztosít minden tanulónak. A munkában mindenki részt tud venni, saját tudásával a végső megoldáshoz hozzá tud járulni. A korábbi osztálytermi munkaformák közül az egyik, amely háttérbe helyezi a versengést, toleranciára és egymás segítésére neveli a tanulókat. A kutatásból kiderül, hogy az így tanított tanulók örömmel és jókedvvel végzik a munkájukat, maradandó tudást sajátítanak el. Pozitív véleményük van a termekben uralkodó osztálylégkörrel is. Ez lényeges, mert ha nyugodt légkörben, kellemes helyen dolgozhatnak, ahol jól is érzik magukat, akkor növekszik a tanulók önbizalma, érzelmi stabilitása.

A csoportmunka a tanulásban lemaradt gyerekek tanuláshoz való hozzáállását javítja. Megakadályozza az elkerülhetetlennek látszó bukást, segít a lemorzsolódás csökkentésében, és segít a konfliktusok megelőzésében, feloldásában, a problémák elsimításában, kezelésében is. A módszernek számos előnye van. A teljesítményjavulás mellett, a gyermekek tanuláshoz, tudáselsajátításhoz való hozzáállását is fejleszti. Megtanítja őket egymás elfogadására, társaik segítésére, a közös munkavégzés során az együttműködésre, amely a jövő társadalmának alapja. Felkészít a majdani munkavállalásra azáltal, hogy olyan tulajdonságokat, személyiségjegyeket és képességeket fejleszt, amelyekre a munkahelyeken nagy szüksége lesz a tanulónak. Ilyen a felelősségtudat, az együttműködés képessége, a tolerancia, a felelősségvállalás, az önzetlen segítségnyújtás, az empátia.

Nem az egyetlen, nem mindenáron alkalmazandó munkaforma. Vannak olyan tananyagrészek, melyekhez továbbra is szükség van a hagyományos módszerekre. A kooperatív munkaforma egyike azoknak a lehetőségeknek, amelyek színesíthetik a tanítási-tanulási folyamatot, eredményessé teszi a tanulást amellet, hogy közben a gyerekek jól érzik magukat az osztályteremben és örömmel veszik ki részüket a munkából (Kelemenné, 2013).

6.1. Az eredmények értelmezése

Kutatásunk során kontrollcsoportos kísérletet végeztünk szakiskolai tanulók körében. Ők azok a diákok, akik az egyik sajátos magyar iskolatípusba járnak. Szakmát tanulnak, mellette közismereti tárgyakat is. Általában elmondható, hogy a legtöbb iskolában vannak jól teljesítő, közepesen teljesítő és az átlag alatt teljesítő tanulók. A problémát soha nem azok a gyermekek jelentik, akik átlagosak, hanem azok, akik valamely irányban eltérnek az átlagostól. Ha kiemelkedő képességűek, sajátos képzést, egyéni, fejlesztő-támogató odafigyelést igényelnek. Ugyanígy sajátos, támogató-nevelő odafigyelésben kell részesíteni a szakiskolás diákokat is, akik az átlagostól negatív irányba térnek el. Legtöbbjük gyenge tanulmányi eredménye, motivátlansága, érdektelensége miatt ér el rossz eredményeket, míg másoknál a családi háttér a meghatározó (Kelemenné, 2013). Kutatásomban a tanulók iskolai teljesítményével kapcsolatban a családi háttér kiemelkedő szerepére helyeztem a hangsúlyt. Az országos mérések alapján bebizonyítottam, hogy ebben az iskolatípusban sok a lemaradó, gyengén teljesítő tanuló. Kevés még a rájuk vonatkozó hazai mérési eredmény, bár az utóbbi években egyre többen figyelnek fel az itt tanulóakra is. Közöttük sok a hátrányos helyzetű és a halmozottan hátrányos helyzetű tanuló, akik számára sajátos, sokszor egyéni lehetőségeket kellene biztosítani a továbbhaladáshoz. Ez az egyéni támogatás nem mindig valósul meg. Jelen kutatásomban egy olyan módszer fejlesztő hatását vizsgáltam meg, amelyet az iskolai oktatás során alkalmazva a lemorzsolódáshoz közel álló, elkeseredett, sokszoros kudarcon átesett gyermekeknek segíthet a tovább haladásban. A kontrollcsoportos kísérlet bebizonyította, hogy a kooperatív munkaforma hatékony módszer lehet az osztályteremben. A végzett vizsgálatok igazolták, hogy alkalmazásával javítható a tanulók szövegértési képessége. Ebből arra is következtettem, hogy a többi tantárgy tanítása során is érdemes lenne kipróbálni és alkalmazni ezt a tanulási-tanítási formát. Bár még korai lenne kivételesen hatékony munkaformáról beszélni, az eredményeink azt mutatják, hogy ez a tanítási-tanulási forma fejlesztő hatású, tehát ott lenne a helye az órákon.

A kapott eredmények alátámasztották azt a véleményemet, hogy a hátrányos helyzetű tanulóknak segítséget jelent, ha ilyen módon tudnak tanulni. Ennek egyik bizonyítéka, hogy a kimeneti méréskor a szövegértési teszten elért eredményük figyelemre méltó, másrészt pozitívan nyilatkoznak a kooperatív tanulásról is. A kezdeti tudásszintjükhöz viszonyítottam a kimeneti mérések eredményeit, amelyeken jelentős javulást értek el. Megállapítottam, hogy a

munkaforma alkalmas a tanulók iskolai kudarcának csökkentésére, a módszer a kutatásban résztvevők számára sikerélményt biztosít, biztosítja a tanítási-tanulási folyamat eredményességét, valamint elősegíti a tanulási kedv kialakulását és fenntartást.

Mindenkinek szüksége van másokra bizonyos célok eléréséhez. Ez nem csak az anyagi célkitűzésekre vonatkozik. Érvényes a társas és pszichológiai szükségletekre is, amelyek kielégítése igen fontos ahhoz, hogy az egyén jól érezze magát. Fontos elem a társas kapcsolatokban a kialakuló kölcsönös támogatottság megélése. Ezeknek a tanulónak ezt sikerült megtapasztalni, sőt sokuknak úgymond meg is szerezni. A támogató társas kapcsolatok hiánya pedig az életben kudarcok forrásává válhat. A legdöntőbb magyarázata annak, miért képtelenek egyes emberek leküzdeni a stresszt okozó tényezőket. De magyarázza azt is, hogy egyes egyének küzdenek, míg mások azonos körülmények között nem küzdenek problémákkal (Kelemenné, 2013).

6.2.A hipotézisek értelmezése

A jelen dolgozat a a hátrányos és a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók körében vizsgálja a kooperatív módszer hatását kontrollcsoportos kísérlet során. Ennek a kutatásnak az eredményeit, a vizsgálat módszereit, hatását mutatja be. A kísérlet megkezdése előtt, a következő kérdésekre szerettünk volna választ kapni.

1. A kooperatív módszerek alkalmazásával jobban fejlődnek-e a kísérleti csoport tagjainak szövegértési ismeretei, mint a kontrollcsoporté,

Hipotézisünk alapján azt állítottuk, hogy a kísérleti csoport tagjainak szövegértési ismeretei jobban fejlődnek a kísérlet befejezéséig, mint a kontrollcsoport tagjaié. A válasz megtalálásához vizsgáltuk a kísérletben résztvevő tanulók teljesítményét előméréskor és utóméréskor, azaz a kutatás elején és a befejezésekor. Erre azért volt szükség, hogy a két különböző időpontban nyújtott teljesítményeket össze tudjuk hasonlítani, s a kapott eredmények alapján a feltett kérdéseinkre vonatkozó következtetéseket tudjunk levonni. Azt tapasztaltuk, hogy a kísérleti csoport átlaga előméréskor 14,40%p, míg a kontrollcsoport átlaga 15,24%p. Ezután a kétmintás t-próbát elvégezve azt tapasztaltuk, hogy a két minta között nincs szignifikáns különbség. Így megállapítottuk, hogy a két csoport azonos teljesítményszintről indult a mérés elején. Egyik csoport sem jobb jelentősen a másik csoportnál, ezért a fejlesztő

jellegű pedagógiai kísérlet fogja megmutatni a kísérleti csoport esetén a fejlődést. A fejlesztés hatására a kísérleti csoport átlaga a kísérlet végén 20,73%p, a kontrollcsoporté 15,89%p. Összehasonlítva a kimeneti teszten nyújtott teljesítményeket, azt tapasztaltuk, hogy a kísérleti és a kontrollcsoport szövegértést mérő teszten nyújtott teljesítménye eltérő, közöttük szignifikáns különbség van. A kapott eredmények alapján igazolható az előzetesen felállított hipotézisünk: a kísérleti csoportban a kooperatív módszerek alkalmazása során teljesítménynövekedés mutatható ki. Tehát hipotézisünk igaz, megtartható.

2. A második hipotézisünk alapján a nemek teljesítményét hasonlítottuk össze, s arra kerestünk választ, hogy a lányok szövegértési ismeretei jobban fejlődnek-e a kooperatív munkaforma alkalmazása során, mint a fiúké?

Kezdetben azt feltételeztem, hogy a lányok jobb teljesítményt nyújtanak majd a teszten, ezért megadtuk a hipotézis irányát is. A mérési eredmények ezzel szemben azt mutatják, nem tarthatjuk meg a hipotézisünket. A mérési adatok nem támasztják alá az általunk feltételezett jobb fejlődési szintet lányok esetében. A kapott eredmények arra utalnak, hogy a lányok szövegértési képességei a kimeneti mérés során sem tér el szignifikánsan a fiúk teljesítményétől. Ebből vontam le a következtetésemet, mely szerint a kísérlet során a hipotézisünk nem igazolódott. A teljesítmények összehasonlítása alapján bizonyítottuk, hogy az előmérések időpontjában a fiúk jobb teljesítményt nyújtottak a lányoknál, az átlaguk 15,30%p. Ezzel szemben a lányok teljesítménye csak 14,23%p. A kontrollcsoportos kísérlet befejezésekor megállapítható, hogy a fiúk a szövegértési teszten elért eredményének átlaga 20,12%p, a kísérletben részt vett lányoké pedig 20,77%p. Az összehasonlító vizsgálatok eredménye azt mutatta, hogy a lányok csoportja a szövegértési teszten kimeneti méréskor magasabb átlagot ért el, de a fejlődésük még így is elmarad a fiúk fejlődési szintjétől. Az elvégzett t-próba alapján levontam azt a következtetést, mely szerint a fiúk és a lányok teljesítménye között nincs szignifikáns különbség. Ezért az általam felállított hipotézist nem tudtam igazolni, azt el kell vetni.

3. A harmadik hipotézisem a kooperatív technikák hatását vizsgálva a módszer eredményességére kereste a választ.

Vizsgálatom során a kimeneti teszten elért eredményeket hasonlítottam össze a bemeneti tesztek eredményeivel. Azt tapasztaltam, hogy a hátrányos helyzetű és a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók szövegértési tudása a kooperatív módszerek hatására megváltozott. Az ép

tanulókhoz viszonyítva a hátrányos helyzetű és a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók szövegértés terén jobban fejlődtek az új pedagógiai módszer hatására, mint a kontrollcsoport tanulói. A kísérlet befejezésekor kapott eredményeken kiszámított t-próba alapján kimondhatjuk, hogy a kísérleti csoport és a kontrollcsoport eredménye között szignifikáns különbség van. Ennek a különbségnek a megléte, vagyis az a tény, hogy a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók jobb eredményt értek el, azt bizonyította, hogy harmadik hipotézisemet megtarthatom.

4. A HH, HHH tanulók mindhárom nehézségi szintű szövegértési feladat megoldása terén egyformán fejlődtek

A kutatás legérdekesebb és a kutató személyes véleménye szerint az egyik legfontosabb eredményt ez a kutatási rész adja. A hipotézis szerint a szövegértés minden szintű feladatait egyformán jól-kevésbé jól oldották meg a tanulók. Azt feltételeztem, hogy az egy évig tartó kooperatív munkaformák alkalmazása egyformán fogja fejleszteni a tanulók szövegértési képességeit. Nem számítottam arra, hogy a kooperatív módszer alkalmazása nem csak tudásukat, hanem személyiségüket is ugyanolyan jelentős mértékben változtatja meg. A munkaforma nevelő hatása, személyiséget alakító ereje a megoldott feladatokon keresztül is tükröződött. A könnyű szövegértési feladatok esetén sokat fejlődtek, s ezt egyértelműen a módszer tudást fejlesztő, ismereteket bővítő hatásának tudhatjuk be. Azonban az eredmények alapján azt tapasztaltam, hogy a nehéz szövegértési feladatok terén is jelentős fejlődés következett be a kísérleti csoport tagjainál. Ezt a kooperatív munkaforma alkalmazásának tudom be. Az órákon folyó szabadabb óravezetés, aktív, minden tanulót megmozgató munkaforma, a verbalitás előtérbe kerülése olyan interakciókat vált ki a diákokból, amely segíti személyiségük fejlődését. A versengés helyett egymás segítése kerül előtérbe, a felmerülő problémák pedig megvitatásra kerülnek. A nehezebb feladatok esetén a közös megbeszélések, az együtt gondolkodás, a stratégiák kialakítása a munkafolyamat során elősegíti az önálló véleményalkotás kialakítását. Több nézőpontból, más szemszögből képesek a tanulók szemlélni a dolgokat, s ezek az újonnan kialakuló tulajdonságok nagy segítségükre lesznek a mindennapi munkavégzés során az életben is.

5. Az ötödik hipotézisemben azt feltételeztem, hogy az újonnan bevezetett és kipróbált kooperatív munkaforma hatására javulni fog a tanulók tantárgyi attitűdje.

Tudjuk, hogy a szakiskolába kerülő tanulók nem szeretnek tanulni (Csapó, 2002). Hipotézisemmel azt szerettem volna igazolni, hogy egy új pedagógiai módszer megjelenése a tanítási órán pozitív irányban változtatja meg a tanulók tantárgy iránt érzett beállítódottságát. Hipotézisem igazolására először korrelációs vizsgálatokat végeztem, a tantárgyakra vonatkozó kedveltségi átlagokat korreláltattam egymással. A kapott eredményekből megállapítottam, hogy amelyik tantárgyak tanítási óráin a pedagógusok a kísérletként bevezetett kooperatív tanulási-tanítási munkaformát alkalmazták a tanév folyamán, ott a tanulók kedvelni kezdték az adott tantárgyat. Ezenél a tantárgyaknál a tantárgyi attitűd még akkor is nőtt, ha a tantárgyat nehéz tantárgynak gondolták. Az attitűdök változásai különbözőek, a kedveltségi szintek között kisebb eltéréseket tapasztalunk. Az eredmények alapján mégis egyértelműen kimutatható, hogy az egy tanéven keresztül folytatott módszertani kísérlet hatására a kísérletbe bevont diákok attitűdje a tantárgyak irányába pozitívan változott. Ahol a módszert a pedagógusok nem alkalmazták, ott az attitűd stagnált. Mivel az eredmények az új pedagógiai kísérlet hatására az attitűdök jelentős pozitív irányú elmozdulását mutatták, kijelenthetjük, hogy hipotézisemet a kapott eredmények igazolják.

6. Újabb hipotézisben vizsgáltam a csoportdinamika változását. A papír alapú kérdőív kitöltésével kerestem választ hipotézisemre.

A kooperatív munkaformával kapcsolatos kérdőív kitöltése után megállapítottuk, hogy a kísérletbe bevont tanulók kapcsolatrendszere megváltozott. A kérdőívben feltett kérdéseinkre adott válaszaik alapján megállapítható, hogy a tanulók egymáshoz való viszonya átalakult. Egy év eltelte után, mire a kísérlet befejeződött, megtanultak együtt dolgozni és segíteni egymást minden helyzetben. Megszűnt közöttük a korábbi versenyzésen alapuló feladatmegoldás. Eljutottak odáig, hogy az együtt tanulás során nem ragaszkodnak egyéni sikereikhez, hanem közösen oldják meg a kiadott feladatot. Kialakult bennük az egymás iránti felelősségérzet, képesek önzetlenül segíteni egymásnak, toleránsak egymás tévedéseivel, hibáival szemben.

A megváltozott tantárgyi attitűdök mellett megváltozott a tanulási kedvük is. A kooperatív formában végzett tanulás sikerélményt jelent számukra, mindemelett hatékony és eredményes tanulást is biztosít. A kutatási eredmények azt bizonyítják, hogy az újonnan bevezetett pedagógiai módszer nagyobb esélyt ad a hátrányos helyzetű és a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók számára a tudáshoz való hozzáférésre. Biztosítja minden tanulónak, hogy egyéni fejlődési üteme szerint haladjon a tudás elsajátításának során. A tanulók számára

a kooperatív módszer értéke az is, hogy a korábban peremhelyzetbe került, visszahúzódó gyermekek is esélyt kapnak a munkában való részvételre. Bizonyíthatják tudásukat, tehetségüket, és együtt haladhatnak társaikkal. A kooperatív tanulásra vonatkozó teszt eredményei, a benne kifejezésre került tanulói vélemények igazolták hipotézisemet, ezért azt megtarthatjuk.

7. Az utolsó hipotézisem a kooperatív munka eredményességére és kedveltségére irányult.

Hipotézisem megválaszolásához a kooperatív tanulásra vonatkozó kérdőív eredményeit és a késleltetett interjún kapott tanulói válaszokat, valamint az interjú során tett személyes feljegyzéseimet használtam fel. A korrelációs összefüggéseket használtam fel hipotézisem bizonyítására. A papír formájú kérdőív kérdéseire adott válaszok alapján kijelenthetjük, hogy a tanulók nem csak észrevették, de fontosnak is tartják a kooperatív tanulási módszer előnyeit. A kapott válaszaikat négy témakör köré csoportosítva vizsgáltam. Elsők között emeltem ki, hogy fontosnak tartják egymás segítségét. Megértették ugyanis, hogy egymást segítve, közösen együtt dolgozva, gondolkodva ők maguk is eredményesebbek lehetnek. Válaszaikból kimutatható, hogy számukra nagyon fontos az elismerés, a dicséret, akár a pedagógustól, akár a társaiktól, mert ez motiválja őket a továbbiakban. A kérdőív 5. kérdése egy öt fokozatú Lickert-skálás kérdés, amely a kooperatív munkaforma kedveltségére vonatkozik. Az erre kapott válaszok között kiemelkedően magas a „nagyon kedvelem” válaszok száma, amely miatt kijelenthetjük, hogy a tanulók a tanév folyamán megkedvelték ezt a munkaformát. A szövegértési teszt eredményei, az ott elért tanulói teljesítmények azt mutatják, hogy ez a módszer eredményes és hasznos lehet a hátrányos helyzetű és a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók számára a mindennapi iskolai gyakorlatban is. A kapott magas arányú kedvelés válasza arra is következtetni enged, hogy nem csak a hátrányos helyzetű és a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók, hanem ép tanulók is eredményesen tudnának tanulni ezzel a módszerrel. Jelen kutatás készítője további következtetéseket is levont, amely szerint nem csak az anyanyelvi órák munkaformája lehet ez a módszer, érdemes megfontolni bevezetését más tantárgyak esetében is. Mindezt alátámasztja az a tény, hogy a válaszok alapján igazolható, hogy a tanulók tudásának javulása mellett személyiségükben is jelentős változás következett be. Megtanultak eredményesen kommunikálni, megnőtt az önbecsülésük, toleránsakká váltak társaikkal szemben, a kutatás végére megtanulták elfogadni a másik felet, és elfogadtatni önmagukat. Az

eltelt egy év után megtanulták szeretni az iskolát, a tanulást, a közös munkát. Nyitottabbak lettek, bátrabbak és kísérletezőbbek.

VII. ÖSSZEGZÉS

Jelen kutatás során 10.osztályos, 15-16 éves szakiskolai tanulók szövegértési ismereteit mértem. A tanulók közül a hátrányos helyzetű és a halmozottan hátrányos helyzetű tanulókat választottam ki. Egy új pedagógiai módszert alkalmaztam egy tanéven keresztül, hogy szövegértési képességeiket fejlesszem. Kiemelkedően fontosnak tartom az írásbeliség és a szóbeliség fejlesztését minden korosztálynál, mert ez az alapja az társadalomba való beilleszkedésnek. A szövegek értelmezésének képessége, legyen az papír alapú, vagy digitális szöveg, nélkülözhetetlen a hétköznapi életben való boldoguláshoz. A vizsgálatban résztvevő 10. osztályos tanulók szövegértési képessége az országos mérések szerint, sok magyar szakiskolához hasonlóan, átlag alatti szinten van. Ez azt jelenti, hogy a tőlük elvárható minimumkövetelményeket sem képesek teljesíteni. A kutatás végzője ebből azt a következtetést vonta le, hogy a szakiskolába járó tanulók alig, vagy egyáltalán nem olvasnak, és tanulmányi eredményeiket ennek a képességnek a hiánya jelentősen befolyásolja. Az olvasás képességére ugyanis minden tantárgy tanulása során szükség van. A vizsgált tanulók azonban, akik a minimumkövetelményt sem érték el, komoly olvasási nehézséggel küzdenek. Kutatásom megkezdése előtt feltételeztem, hogy ezek a tanulók a hétköznapi életben sem képesek a mindennapokban megtalálható szövegek információinak olvasás útján történő megismerésére.

Így esélytelenné válnak akár választott szakmájuk szakképesítésének megszerzésére, de a későbbiekben a munkavállalásra is. Napjainkban a munkaadók olyan munkavállalókat keresnek és alkalmaznak, akik elboldogulnak az írásos szövegekkel, megértik azok tartalmát, és képesek megszerezni az írott szövegek információtartalmát.

Jelen kutatás a társadalomnak egyik csoportját vizsgálta, rávilágítva arra a tényre, hogy esélyüket jelentősen befolyásolja az az oktatás-nevelés, amelyben részesülnek. A pedagógiai módszerek bővítésével, a kooperatív munkaforma alkalmazásával esélyt teremthetünk számukra is, hogy felzárkózzanak más társadalmi csoportokhoz. A kutatás megállapította, hogy

a szakiskolán belül a hátrányos helyzetű és a halmozottan hátrányos helyzetű tanulókra kiemelt figyelmet kell fordítani. Mérésem célja az volt, hogy kiderítsem, hogy az egy tanéven keresztül folytatott új munkamódszer segítségével a kiválasztott kísérleti csoport szövegértési képességét tudom-e fejleszteni.

A kontrolcsoportos kísérlet lehetőséget adott arra, hogy összehasonlítást végezzünk az ép és a hátrányos helyzetű, halmozottan hátrányos helyzetű tanulók között. Ehhez a kutatást egy tanéven keresztül folytattam. A kísérletben résztvevő pedagógusokkal, a kontrolcsoport és a kísérleti csoport tagjaival papír alapú tesztet és kérdőívet töltettem ki, valamint a kísérlet befejezése után véletlenszerűen kiválasztott tanulókkal csoportos interjút folytattam. A kontrolcsoportos kísérlet bebizonyította, hogy a kísérleti csoport az újonnan bevezetett pedagógiai módszerek hatására nem csak a tanulás terén lett eredményesebb, hanem megváltozott a tantárgyak, a tanulás és az iskola iránti attitűdjük. Személyiségük pozitívan változott, egymással szemben elfogadóbbak lettek, felismerték, hogy közösen könnyebben tudnak egy feladatot megoldani. A kísérlet befejezésekor, az új módszer hatására, szociális fejlődésükben eljutottak odáig, hogy nemcsak meglátják, de el is ismerik egymás értékeit.

Az előre felállított hipotéziseim közül egy hipotézis nem igazolódott be, ezt nem tarthatom meg. Azt feltételeztem, hogy a serdülők fejlettségét figyelembe véve a lányok szignifikánsan jobban fejlődnek a szövegértési teszten, mint a fiúk. Fejlődésük azonban az utóteszt eredményei szerint nem szignifikáns, a fiúkhoz viszonyítva kevesebbet fejlődtek. Már az előmérés során sem érték el a fiúk teljesítményét. A kimeneti mérés tesztje pedig azt mutatta, hogy bár ők is fejlődtek a szövegértés terén, de a fiúkhoz viszonyítva nincs jelentős fejlődésbéli különbség.

A szövegértés fejlesztése több éves folyamat eredménye, és egyénenként nagy eltérések tapasztalhatók a tanulóknál. Legfontosabb feladatunk az anyanyelvi órákon ennek a képességnek a kiművelése és fejlesztése. Mivel ma Magyarországon magas a szakiskolákban a hátrányos helyzetű és a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya, őket a fejlesztés során kiemelt figyelemmel kell kísérni. Helyzetük problémát jelent az adott iskola működésében, de kutatásaink eredményeit kivetítve más szakiskolákra, helyzetük akár oktatáspolitikai problémát is felvet. Tudjuk, hogy a szakiskolákban lényegesen magasabb a szegény családokból származó tanulók aránya más iskolatípusokhoz viszonyítva. Ez pedig nem csak tudásbéli, hanem esélyegyenlőségi problémákat is felvet, hiszen a szegénységből a kiutat számukra az oktatás jelentheti. Amennyiben fejlesztésük nem valósul meg, alapvető képességeiket és

készségeiket nem tudják megfelelő fejlettségi szintre hozni, sorsuk és jövőjük alig fog eltérni szüleik helyzetétől. Ez egyben azt is jelenti, hogy szociálisan ugyanabban a helyzetben maradnak, amelyből a családi ház iskolába indította őket.

A kutatás eredményei felvetnek olvasás technikai kérdéseket, beszédértési, grammatikai problémákat is. Eredményei felhasználhatók lehetnek a későbbi szakiskolai tantervek kidolgozásához, a szakiskolás tanulók számára készült tankönyvek, munkafüzetek, gyakorló feladatsorok kidolgozásához. Eredményei hozzájárulnak a sikeres és eredményes anyanyelvtanítás folyamatához, és egy kipróbált módszertani gyakorlatot vetítenek a gyakorló pedagógusok elé az információ-feldolgozás mindennapi tanításához.

VIII. FELHASZNÁLT IRODALOM

- Adamikné Jászó Anna (2001): *A magyar olvasástanítás története*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Adamikné Jászó Anna (2003): *Csak az ember olvas. Az olvasás tanítása és lélektana. Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához XX*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Adamikné Jászó Anna (2006): *Az olvasás múltja és jelene. Az olvasás grammatikai, pragmatikai és retorikai megközelítésben*. Trezor Kiadó, Budapest.
- Andor Mihály – Liskó Ilona (2000): Iskolaválasztás és mobilitás. *Iskolakultúra*, 2000. **2.** 17-24.
- Antalné Szabó Ágnes (2003): Az anyanyelvi nevelés új stratégiái. *Magyar Nyelvőr* **4.** 407–427.
- Arató Ferenc (2011): A kooperatív alapelvek rendszere. In.: Arató Ferenc - Dévényi Anna – Mrázik Júlia - Varga Aranka (szerk.): *Kooperatív tanulásszervezés a felsőoktatásban*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Pécs.
- Atkinson (1999): *Pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Bácsi János – Zsigriné Sejtes Györgyi (2009): Didaktikai útmutató a szövegértési feladatlapok összeállításához. *Anyanyelv-pedagógia*, 2009. **4.**
- Baddeley, A. D. (2001): *Az emberi emlékezet*. Osiris, Budapest.
- Baker, L. és Wigfield, A. (1999): Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, **34.** 452–477.
- Balázs Ildikó és Balkányi Péter (2008): A PIRLS - és a PISA-vizsgálat eredményeinek összehasonlítása. *Új Pedagógiai Szemle*, 58. **4.** sz. 3–11.
- Balogh László (2000): Tanulási nehézségek-segítő pedagógiai tevékenység In: *Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből I.* Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen. 281-299. p.

Balogh László: Tanulási stratégiák és stílusok, a fejlesztés pszichológiai alapjai
http://pszk.nyme.hu/attachments/461_3_szakirodalmak_tanulasi_stilusok.pdf
2019. 01. 04-i megtekintés

Baranyai Katalin (2017): Kerekasztal-beszélgetés irodalomtanításról, tankönyvszerkesztésről, és sorozatokról. In: *Új Pedagógiai Szemle*, **67**. 11-123.

Dr. Bárdos György (1999): *A megfigyelés szabadsága*. Pavlov és a ma.
<http://www.sulinet.hu/eletestudomany/archiv/1999/9943/pavlov/pavlovs.htm> 2018.
04. 29-i megtekintés

Bárdossy Ildikó (1999): A produktív tanulás főbb összetevői és feltételei. Szerk.: Vastagh Zoltán. *Kooperatív pedagógiai stratégiák az iskolában*. JPTE, Pécs.

Bárdossy-Dudás-Pethőné-Priskinné (2003): *Kooperatív pedagógiai stratégiák az iskolában IV*. PTE BTK Tanárképző Intézet, Pécs

Barkóczi Ilona és Putnoki Jenő (1980): *Tanulás és motiváció*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Bartha Csilla (1999): *A kétnyelvűség alapkérdései*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Bartha, Csilla (2002): Nyelvi hátrány és iskola. *Iskolakultúra*. Pedagógusok szakmai tudományos folyóirata, **11**. (6-7). Pp.

Bartha Csilla (2007): *Cigány nyelvek és közösségek a Kárpát-medencében*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.

Báthory Zoltán - Falus Iván (1997): *Pedagógiai lexikon I-III*. Keraban Kiadó. Budapest.

Báthory Zoltán (2000): *Tanulók, iskolák – különbségek*. Okker Kiadó, Budapest.

Benczik Vilmos (2000): *Nyelv, írás, irodalom kommunikációelméleti megközelítésben*. Osiris, Budapest.

Benczik Vilmos (2001): *Fejezetek az alfabetizáció történetéből*. Trezor Kiadó, Budapest.

Benda József (2002a): A kooperatív pedagógia szocializációs sikerei és lehetőségei Magyarországon. I-II. *Új Pedagógiai Szemle*, 2002. **9.** 26-37.

Benda József (2002b): Népeségfogyás és szocializáció

<http://www.hkt2000.hu/kpm/bendaj/bj>.

2018. 04. 12-i megtekintés

Benda József (2007): *Örömmel tanulni*. Agykontroll Kiadó. Budapest.

Bihall Tamás (2007): Az OKA első alakuló üléséről In: Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia: *Az oktatás megújítás - Magyarország jövője a tét!* ECOSTAT, Budapest.

Block, EI (1992): *See how they read: Comprehension monitoring of L1 and L2 readers.*

TESOL Quarterly. **26.** 319 - 343.

Block, C.C., Gambell, L.B. and Pressley, M (2002, szerk.): *Improving comprehension instruction*. Jossey-Bass, San Fransisco.

Bourdieu, Pierre (1978): *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Gondolat Kiadó, Budapest.

B. Németh Mária (2006): *Alapműveltségi Vizsgaközpont 1999. évi munkatervi beszámolója*.

Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.

<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=besz99-alapmuv>

2017. 04. 02-i megtekintés

Bükki Eszter, Domján Krisztina, Mártonfi György és Vinczéné Fekete Lídia (2014): *A szakképzés Magyarországon*. ReferNet országjelentés. CEDEFOP, Brüsszel.

Csabay Katalin (1999): Az áldislexia, mint korunk járványveszélye. *Fejlesztőpedagógia*, 1999-es évi különszáma.

Cipolla, Carlo, M. (1969): *Literacy and development int the West*. Penguin Books, London.

Csapó Benő (2000): A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia*, **100.** 3. 343-366. p.

Csapó Benő (2002): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest.

- Csapó Benő (2003): *A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Csapó Benő (2012): *Mérlegen a magyar iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Csapó Benő - Steklács János - Molnár Gyöngyvér (2015): *Az olvasás-szövegértés online diagnosztikus értékelésének tartalmi keretei*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Csépe Valéria (2006): *Az olvasó agy*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Csíkos Csaba (2004): Empirikus pedagógiai vizsgálatok optimális mintanagyságának meghatározása. *Magyar Pedagógia*, **104.** 2. 183–201. p.
- Csíkszentmihályi Mihály (1991): *Flow- Az áramlat*. Akadémia Kiadó, Budapest.
- Csirmaz Mátyás (2003) : Alternativitás vagy az oktatási rendszer hiányosságai? In: *Új Pedagógiai Szemle* 2003. **10.** sz. 86-93. p.
- Czike Bernadett (2004): A pedagógus szerepe a kooperatív tanulásszervezésben. In: *Tanít-tani*, 28-29. 47-52. p.
- Czike Bernadett - Kereszty Zsuzsa (2004): *Együtt-működik 2.: Kooperatív foglalkozástervek 5. és 8. osztály : magyar nyelv és irodalom, társadalomismeret*. Független Pedagógiai Intézet, Budapest.
- David Crystal (1998): *A nyelv enciklopédiája*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Dorner Helga: *Kollaboratív tudásépítés számítógéppel segített tanulási környezetben – a tudásépítő interakciók elemzése*.
http://old.bmf.hu/conferences/multimedia2007/55_DornerHelga.pdf
 2018. 10. 26- i megtekintés
- Duchon Jenő (2010): Csoportos tanulás online környezetben. In: *Tanít-tani*, 2010. **2.** 35-41. p.
- Dogossy Katalin (2016): Életkép a szakképzésről. *Új Pedagógiai Szemle*, 2016. 1-2.
- Erdődi János (1880): *A nyelvtanítás módszertana*. Kassai KKT, Kassa.
- E. Szabó László (2003): A hiba nem az ön gyermekében van...*Élet és Irodalom*, XLVII. **8.** 2003. február
- Falus Iván (1998) : Az oktatás stratégiái és módszerei. In.: *Didaktika*. Szerk.: Falus Iván.

Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 271-323.p.

Falus Iván - Ollé János (2000): *Statisztikai módszerek a pedagógusok számára*, Okker Kiadó, Budapest

Falus Iván (2002): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

Falus Iván (2004): *Didaktika*. Osiris Kiadó, Budapest

Fejes József és Józsa Krisztián (2005): A tanulási motiváció jellegzetességei hátrányos helyzetű tanulók körében. *Magyar Pedagógia*, **105.** 2. 185-205. p.

Fejes József Balázs (2006): Miért (nem) fontosak a hátrányos helyzetű tanulók? *Új Pedagógiai Szemle*, **56.** 7–8. 17–26.

Fejes József Balázs (2013): Miért van szükség deszegregációra? In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram*. Öt év tapasztalatai. Belvedere Meridionale, Szeged. 15–35.

Ferge Zsuzsa (1991): *Szociálpolitika és társadalom*. Az ELTE Szociológiai Intézet Szociálpolitikai Tanszéke és a T-Twins Kiadói és Tipográfiai Kft. Kiadványa, Budapest.

Feyér Judit (2006) A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése Hatékony tanulás.

ELTE PPK Neveléstudományi Intézet, Budapest,

Fischer György (2001). Releváns tudás a 21. században. *Új Pedagógiai Szemle*, 2001. **9.**

Fókuszban. A projektmódszer. Mérei Ferenc Fővárosi Pedagógiai és Pályaválasztási Tanácsadó Intézet Hírlevele **4.** 2. 1-7.

www.fovpi.hu/fpi-hirado/hirlevel/2009/februar

Letöltés: 2017. 03. 01.

Földes Petra (2002): Kooperatív tanulás. *Új Pedagógiai Szemle*, 2002. **2.** 104-105. p.

Friedrich, H. F. és Mandl, H. (1992): Lern- und Denkstrategien – Ein Problemaufriß. In: Mandl, H. és Friedrich, H. F. (szerk.): Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention. Hogrefe, Göttingen. 3–51.

Gary, D. Chapman – Paul, E. White (2012): The 5 Languages of Appreciation in the Workplace: Empowering Organizations by Encouraging People. Northfield Pub, 2012.

Gaskó Krisztina- Hajdú Erzsébet- Kálmán Orsolya- Lukács István- Nahalka István - Petriné Feyér Judit (2015) : *A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése. Hatékony tanulás.* ELTE PPK Neveléstudományi Intézet, Budapest.

Gáspár László (1984): *A szentlőrinci iskolakísérlet I.* Tankönyvkiadó, Budapest.

Gambrell, L. B., Palmer, B. M., Codling, R. M. és Mazzoni, S. A. (1996): Assessing motivation to read. *The Reading Teacher*, **49**. 2–19. p.

Gereben Ferenc (2002): Olvasás- és könyvtárszociológiai vizsgálatok Magyarországon. In: Horváth T. és Papp I. (szerk.), *Könyvtárosok kézikönyve. 4. kötet.* I. fejezet. Osiris Kiadó, Budapest.

Ginnis, Paul (2007): Tanítási és tanulási receptkönyv: Az izgalmas és élvezetes tanulás eszközei. Alexandra, Pécs.

Guthrie, J. T., Hoa, A. L. W., Wigfield, A., Tonks, M., Humenick N. M. és Littles, E. (2006): Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years. *Contemporary Educational Psychology*, **32**. 282–313.

Green, Norm (2005): *Kooperatives Lernen* www.learn-line.nrw.de/angebote/greenline

2018. 03. 12-i megtekintés

Gombos Péter (2015): Még egyszer a digitális bennszülöttek olvasási szokásairól. In: *Új Pedagógiai Szemle*, **65**. 7–8. 97–101. p.

Gombos Péter (2017): *A digitális generáció olvasási szokásai – a 2017-es reprezentatív olvasásfelmérés tapasztalatai*

http://www.fszek.hu/?tPath=/view/&documentview_type=save&documentview_site=6063&documentview_id=24470.

2019. 01. 20-i megtekintés

Gombos Péter – Hevérté Kanyó Andrea – Kiss Gábor (2015): A netgeneráció olvasási attitűdje: 14–18 évesek véleménye könyvekről, olvasásról, irodalomról – egy felmérés tanulságai. In: *Új Pedagógiai Szemle*, **65**. 1–2. 52–66. p.

Gonda Zsuzsa (2014): *Digitális szövegek olvasási stratégiái*. Doktori disszertáció. ELTE BTK, Budapest.

Gonda Zsuzsa (2015): A tanári kommunikáció jellegzetességei az IKT-osztályteremben. In: Veszelszki Ágnes – Lengyel Klára (szerk.) *Tudomány, technolektus, terminológia. A tudományok, szakmák nyelve*. Éghajlat Könyvkiadó. Budapest.

Goodman, Kenneth (1976): Reading: A psycholinguistic guessing game. In.: Singer, H-
Ruddell, R.eds: *Theoretical models and process of reading*. 2nd ed. Newark, Delaware, International Reading Assotiation, 813-840.

Gósy Mária (1996): Az elhangzott szöveg és az olvasott szöveg megértésének összefüggéseiről. *Magyar Nyelvőr* **2**. 168–179. p.

Gósy Mária (1998): Az olvasásértés függősége a vizuális információ sajátosságaitól. In: Zoltán András (szerk.): *Köszöntő könyv Péter Mihály 70. születésnapjára. Emlékkönyv*. ELTE. Budapest. 173–179. p.

Gósy Mária (2000): *A hallástól a tanulásig*. NIKOL Kkt., Budapest, 12–16.

Gósy Mária (2005): *Pszicholingvisztika*. Osiris Kiadó, Budapest, 180–184.

Gósy M. (2006) Speech perception processing in first and second language in bilinguals and 12 learners. In.: Lengyel, Z. and Navracsics, J. (eds). *Second Language Lexical Processes*. Clevedon: Multilingual Matters.

Gósy Mária (2008): A szövegértő olvasás. *Anyanyelv-pedagógia* **I**. 2008. 1.

Grabe, William, (1992): Writing Research.= Bright, William (ed.): International Encyclopedia of Linguistics. Vol.4. Oxford University Press, Bloomington- Indianapolis.

Guthrie, J. T., Hoa, A. L. W., Wigfield, A., Tonks, M., Humenick N. M. és Littles, E. (2006): Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years. *Contemporary Educational. Psychology*, **32**. 282–313. p.

Györgyi Zoltán(2006) : Fiatal szakmunkások karrierútja. *Iskolakultúra*.12. 56-68-

Habók Anita és Szuchy Róbert (2007): A szakképzés helyzete az Európai Unióban. *Új Pedagógiai Szemle*. **2**. 55-63. p.

Halász Gábor (2007): Tanulószervezet – eredményes oktatás. A Lillafüredi Köznevelési Konferencia összefoglaló előadása. *Új Pedagógiai Szemle*, 2007. március-április.

Harris, William R. (1989): *Ancient Literacy*. Harvard University Press, Cambridge-London.

Hegedűs Roland (2016): Számok-arányok-mintázatok a felsőoktatásba felvett hátrányos helyzetűek esetében. http://www.moderngeografiai.eu/wp-content/uploads/2016/11/2016_III_01_hegedus.pdf
2018. december 14-i megtekintés

Hegedűs Roland (2017): Magyar hátrányos helyzetű középiskolások teljesítménye és iskoláik jellemzői. *Volume*, 7. 1.

Hopkins, Keith (1991): Conquest by book= Beard, M (ed): Literacy in the Roman world. Ann Arbor, MI, 1991. *Journal of Roman Archeology, Supplementary*, Series Number 3.p 133- 158.

Horváth Attila (1994): *Kooperatív technikák: Hatékonyság a nevelésben*. OKI Iskolafejlesztési Központ. Budapest.

Hunya Márta (2008): Virtuális tanulási környezetek. In.: *Adaptív oktatás Szöveggyűjtemény I.* kötet, Budapest, Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, 125- 145.

Huitt, W. (2001): Motivation to learn: An overview. *Educational Psychology Interactive* <http://chiron.valdosta.edu/whuitt/col/motivation/motivate.html>
2018. 09. 03-i megtekintés

Imre Angéla (2007): A beszédmegértés és az olvasás összefüggése. In: Gósy Mária (szerk.) *Beszédészlelési és beszédmegértési zavarok az anyanyelv-elsajátításban*. Nikol Kiadó. Budapest. 184–202.

Imre Anna (2006): Középiskolások iskolázási útjai a kilencvenes években. *Iskolakultúra*. **12.** 43-55.p.

Illyés, Sándor 2000: Rendszerfunkciók és hátrányos helyzet. in Az esélyteremtő közoktatásért. A közoktatás szerepe a hátrány, kudarc, leszakadás megelőzésében, leküzdésében Az Országos Köznevelési Tanács az 1999 évről Szerk.: Hoffmann Rózsa Okt. Min. – OKT, 35-45.o

Jakobs, G. M; Power, M. A. és Loh, W. I (2002): *The teacher's sourcebook for cooperative Learning: Practical techniques, basic principles, and frequently asked questions*. Covin Press, Thousand Oaks, CA.

Jánk István (2017): Nyelvi hátrány és diszkrimináció az iskolában. *Szociológiai Szemle*, **27.** 3. 27-47. p.

Józsa Krisztián (2002): Az elsajátítási motiváció pedagógiai jelentősége. *Magyar Pedagógia*, **102.** 1. 79-104.

Józsa Krisztián és Székely Györgyi (2004): Kísérlet a kooperatív tanulás alkalmazására a matematika tanítása során. *Magyar Pedagógia*, 2004. 3. 339-362.

Józsa Krisztián (2007): *Az elsajátítási motiváció*. Műszaki Kiadó, Budapest.

Józsa Krisztián és Fejes József Balázs (2010): A szociális környezet szerepe a tanulási motiváció alakulásában: a család, az iskola és a kultúra hatása. In: Zsolnai Anikó és Kasik László (szerk.): *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai*. Tankönyvkiadó, Budapest. 134–162.

Józsa Krisztián és Pap-Szigeti Róbert (2006): Az olvasási képesség és az anyanyelvhasználat fejlődése 14–18 éves korban. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest.

Józsa Krisztián és Steklács János: (2009): Az olvasás kutatásának aktuális kérdései. Magyar Pedagógia, 109. 4. sz. 365–397.

Józsa Krisztián és Steklács János (2012): Az olvasás tanításának tartalmi és tantervi szempontjai. In: Csapó Benő és Csépe Valéria (szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 137–188.

Kagan, Spencer: *Kooperatív tanulás*. Budapest, Önkonet, 2001.

Kautnik András-Szabó László (2005): *Nyelv és szakiskola*.

mesterestanitvany.btk.ppke.hu/6_szam/MT6_70_82_

2017. 04. 22-i megtekintés

Kelemen László (1984): *Pedagógiai pszichológia*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Kelemenné Széll Zsuzsanna (2011a): Az anyanyelvi órákon alkalmazott kooperatív munkaforma eredményességének vizsgálata hátrányos helyzetű szakiskolai tanulók körében.

In: Nagy Attila, Imre Angéla és Köntös Nelli (szerk.): *Az olvasás össztantárgyi feladat*. Savaria University Press, Szombathely.

Kelemenné Széll Zsuzsanna (2011b): *Kooperatív tanulás és tantárgyi attitűdök*. Konferencia előadás. Elhangzott a II. Vályi András anyanyelv-pedagógiai konferencián 2011. december 3án. ELTE BTK, Budapest.

Kelemenné Széll Zsuzsanna (2012): Kooperatív tanulás – tantárgyi attitűdök. *Anyanyelv-pedagógia*, 2012. 2.

Kelemenné Széll Zsuzsanna - Kozma Krisztina - Pap Kinga (2013): Kétnyelvűség, nyelvek, tájnyelvek a nyelvvideológiák tükrében. In.: Szöllősy Éva - Prax Levente - Hoss Alexandra - Medve Anna - Szabó Veronika (szerk.): *Találkozások az anyanyelvi nevelésben*. Pécsi Tudományegyetem Nyelvtudományi Doktori Iskola, Pécs.

Kemény István (1996): A romák és az iskola. *Educatio-Tavaszi*: 71–84.

Keményné Pálffy Katalin (2000): *Bevezetés a pszichológiába*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Kerber Zoltán (2002): A magyar nyelv és irodalom tantárgy helyzete az ezredfordulón. *Új Pedagógiai Szemle*, **10**. 45–61. p.

Kerber Zoltán-Varga Attila (2004): Tanítás és tanulás tanárszemmel. In: *Tartalmak és módszerek az ezredforduló iskolájában*. Szerk.: Kerber Zoltán, Budapest, Országos Köznevelési Intézet.

Kertesi Gábor - Kézdi Gábor (2008): A roma és nem roma fiatalok középiskolai továbbtanulása: Első eredmények a TÁRKI-Educatio Életpálya-felmérése alapján. In: Kolosi Tamás – Tóth István György (szerk.) *Társadalmi riport 2008*. TÁRKI. Budapest. 344–362.

Kézdi Gábor, Köllő János és Varga Júlia (2008): Az érettségit nem adó szakmunkásképzés válságtünetei. In: Fazekas Károly és Köllő János (szerk.): *Munkaerőpiaci Tükör, KTI*, Budapest. 87–37.

Kotschy Beáta (1997): Kooperatív tanulás. In: *Pedagógiai Lexikon II.* kötet.

Szerk.: Báthory Zoltán – Falus Iván. Budapest, Keraban Könyvkiadó, 277–278. p.

Kovács Katalin (2004): Kooperatív testnevelési játékokban résztvevő és nem résztvevő 12-13 éves lányok énképének és csoportban elhelyezkedésének összehasonlító vizsgálata. *Magyar Pedagógia*, 2004. **1**. 57-76. p.

Kövecsesné dr, Gösi Viktória (2016): A kooperatív tanulás szerepe, jelentősége az oktatási folyamatban.

https://www.researchgate.net/publication/321546413_A_kooperativ_tanulas_szerepe_jelento_s_ege_az_oktatasi_folyamatban

2018. 12. 30-i megtekintés

Kolosi T. - Róbert P. (2004): A magyar társadalom szerkezeti átalakulásának és mobilitásának fő folyamatai a rendszerváltás óta. In: Vukovich Gy. (szerk.): *Társadalmi riport 2004*.

Budapest, TÁRKI, 48–74. p.

Kolozsi Ádám (2016): Kijöttek a PISA-eredmények: rosszabb, mint valaha.

https://index.hu/tudomany/2016/12/06/pisa_felmeres_eredmenyek/

2019.01. 04-i megtekintés

Kozéki B. (1990) : Az iskolai motiváció. In.: Kürti J. (szerk.) *A neveléslélektani kutatások aktuális kérdései*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 95-101.

Kozák Ákos - Veres Edit (2014): *Társadalom és rétegződés*. <http://www.eco.u-szeged.hu/download.php?docID=39972>.

2019. január 24-i letöltés

Kozma Tamás (1975): *Hátrányos helyzet*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Kulcsár Tibor(1982): Az iskolai teljesítmény pszichológiai tényezői. Tankönyvkiadó, Budapest,

Kucserka Zsófia (2010): Az irodalomtanári mesterség gyakorlata és módszertana. Budapest, Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.

Lappints Árpád (2002): *Tanuláspedagógia*. Comenius BT. Kiadó, Pécs.

Liskó Ilona (1997): Hátrányos helyzetű gyerekek a szakképző iskolákban. *Educatio*, **6**. 1. sz. 6–73.

Liskó Ilona (2002): A hátrányos helyzetű tanulók oktatásának minősége. *Új Pedagógiai Szemle*, **52.** 2. 56-69.

Liskó Ilona (2004): *Szakképzés és lemorzsolódottak képzése*. Magyarország honlap, Oktatási Kerekasztal. <http://sunfire.mokk.bme.hu/moh/oktatas/wiki/Liskó>

2017. 04. 07-i megtekintés

Loránd Ferenc (2002): Az iskolai minőség tartalma és a hátrányos helyzetűek szükségletei. *Új Pedagógiai Szemle*,

2018. 06. 17-i megtekintés

Madarász Sándor (2007): Az iskolarendszerű szakképzés helyzete. *Mester és tanítvány – Közoktatáspolitikai: Az Arany János Műhely a magyar közoktatásról*, 64-65. www.suliszerviz.com/_data/VFS_03c29ccc099a98810c140e1ec86286dd.doc -

2017. 04 12-i megtekintés

Makó Ágnes – Hajdu Miklós – Nyíró Zsanna – Tóth István János (2016): Szakiskolák, oktatás, szegénység - Egy interjú kutatás eredményei. *MKIK GVI Kutatási Füzetek*, 2016. **3.** https://gvi.hu/files/researches/477/szakiskola_interjuk_2015_elemzes_160811.pdf 2019. 01. 03-i megtekintés

Mátrai [Zsuzsa](#) (2004): Kísérlet a helyi és a központi tantervfejlesztés összehangolására

Változó világ, változó tudás, változó közoktatás – Lillafüred. *Új Pedagógiai Szemle*, 2005/3

Matthew, Kathryn I. – Felvégi Emese (2009): *Az olvasástanítás és a szövegértés-fejlesztés trendjei külföldön*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

Mészáros György (2013): A közoktatás válsága? Problémák és reformkísérletek kritikai szemmel. A közoktatás és válságai. *Replika* – 83. 77–91.

□

M. Nádasi Mária(1998): Az oktatás szervezési módjai és munkaformái. In.:

Didaktika. Szerk. Falus Iván, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 368-391.p.

M. Nádasi Mári(1986): *Egységesség és differenciálás a tanítási órán*.

Tankönyvkiadó, Budapest.

Molnár Gyöngyvér és Józsa Krisztián (2006): Az olvasási képesség értékelésének tesztelméleti megközelítései. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*.

Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 155–174.

Molnár Pál - Kárpáti Andrea (2009): Az együttműködő tanulás támogatása az oktatás informatika eszközeivel: MapIt vitatérkép. In: *Új Pedagógiai Szemle* 2. sz.48-61.p.

Möller, J és Schiefele, U. (2010): *The motivational foundations of reading literacy*. Kézirat.

Nagy József (1994): Éntudat és pedagógia. Magyar Pedagógia. 1994. 1-2.

Nagy József (2000): XXI. század és nevelés. Osiris Kiadó, Budapest. 350 p.

Nagy József (2003): Szociális kompetencia és proszocialitás. In Zsolnai Anikó (szerk.): *Szociális kompetencia – társas viselkedés*. Gondolat Kiadó, Budapest, 120–136.

Nagy József (2004): A szóolvasó készség fejlődésének kritériumorientált diagnosztikus fejlesztése. Magyar Pedagógia, 104. 2. sz. 123–142.

Nagy József (2005): A hagyományos pedagógiai kultúra csődje. *Iskolakultúra* **6-7**. MIII-MXI.

Nagy József (2006): Olvasástanítás: a megoldás stratégiai kérdései. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 17–42.

Nahalka István (2003): A tanulás. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Nahalka István (2015): A magyar oktatásról: Ez egy örület. *Iskolakultúra*, **25**. /7–8.

Nánay Béla (1938): Freinet iskolája. *A jövő útjain*. 1938. **XIII**. 1. 14-21. p.

<http://www.freinet.hu/index.php?pid=2>

2017. 04. 01 –i megtekintés

Nemesné Kis Szilvia – Sajtosné Csendes Gyöngyi 2010. Az illiteráció, avagy a funkcionális analfabétizmus Magyarországon. *Felnőttképzés* **1.** 7–14.

Nemesné Kis Szilvia – Sajtosné Csendes Gyöngyi (2010): Hátrányos helyzetű tanulók szövegértési problémái. *Anyanyelv-pedagógia*, 2010. **1.**

Németh András, Györgyiné Koncz Judit, Kasnya-Kovácsné Bakacs Judit és Kopp Erika (2004): *Alternatív- és reformpedagógia a gyakorlatban*.

<http://www.i-dome.hu/reformpedagogia/topic.php?mode=tablazat&topic=8>

2018. 04. 01-i megtekintés

Németh Dezső (2006): *A nyelvi folyamatok és az emlékezeti rendszerek kapcsolata*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

OECD 2005. *Thematic Review on Adult Learning*. Organisation of Economic Cooperation and Development (OECD). Párizs. www.oecd.org/edu/adultlearning

2019. január 24-i letöltés

Óhidy Andrea (2005): *Az eredményes tanítási óra jellemzői*. Kooperatív tanulási formák a gyakorlatban. *Új Pedagógiai Szemle*, **12**. 100-108. p.

Orbán Józsefné (1999a): *Kooperatív tanulás a nevelési folyamatban*. FSZ. KPSZ. Pécs.

Orbán Józsefné (1999b): Az együttműködő tanulásban rejlő fejlesztési lehetősége. In:

Kooperatív pedagógiai stratégiák az iskolában III. Szerk. Vastagh Zoltán (1999). JPTE Tanárk. Int, Pécs.

Orbán Józsefné (2009): *A kooperatív tanulás: szervezés és alkalmazás: Kooperatív tanulási és tanulásirányítási segédanyag tanítóknak, tanároknak, tanárjelölteknek*. Orbán & Orbán Bt., Pécs.

Oroszlány Péter (1998): *Könyv a tanulásról. Tanári Kézikönyv* AKG Kiadó, Budapest.

OECD 2005. *Thematic Review on Adult Learning*. Organisation of Economic Cooperation and Development (OECD). Párizs. www.oecd.org/edu/adultlearning

2018. április 10- i megtekintés

Pál Tamás (1995): Kooperatív iskola? A szervezeti viselkedés fejlesztése. In: *Iskolakultúra*, **5. sz.** 119-126. p

Papp János (1997): A hátrányos helyzet értelmezése. *Educatio*, **6. 1.** 3-7. p.

Pap-Szigeti Róbert (2007): Kooperatív módszerek alkalmazása a felsőoktatásban.

Iskolakultúra, **1.** 56-66. p.

Pearson, P.D. – Stephens, D (1994): Learning about literacy: A 30-year journey. In: Ruddell, RB- Ruddell, MR-Singer, *Theoretical models and processes of reading* (4th ed., 22-42.)

Newark, DE: International Reading Association

Pethőné Nagy Csilla (1999): Kooperatív tanulási módszerek az irodalomtanításban. In:

Kooperatív pedagógiai stratégiák az iskolában III. Szerk. Vastagh Zoltán. JPTE

Tanárk. Int, Pécs.

Pethőné Nagy Csilla (2005): *Módszertani kézikönyv - Befogadásközpontú és kompetenciafejlesztő irodalomtanítás a gimnáziumok és szakközépiskolák 9-13. évfolyamában.*

Korona Kiadó, Budapest.

Petriné Feyér Judit (2006): Kooperatív tanulás. In: *A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése Hatékony tanulás.* Szerk. Nahalka István. Budapest.

Podráczky Judit – Nyitrai Ágnes (2015): „Ezek a mai szülők!” – Kisgyermekkel foglalkozó pedagógusok szülőképeinek néhány jellegzetessége. In: *Képzés és Gyakorlat*, **13.** 1–2. 359–373. p.

Pléh Csaba (1992): *Pszichológiatörténet.* Gondolat Kiadó, Budapest.

Pressley, Michael (2000) Comprehension instruction: What make sense now, what might make sense soon. In: Kamil, Michael L. – Mosenthal, Peter B. – Pearson, David P. – Barr, Rebecca (eds.) *Handbook of Reading Research: Volume III.* Lawrence Erlbaum. Mahwah, New Jersey London. <http://www.readingonline.org/articles/handbook/pressley/index.html>

2017. 10. 11-i megtekintés

Radó Péter (2015): PISA 2015: miért romlanak az eredményeink? *Tani-tani*, 2016. dec. 11. www.tani-tani.info/pisa_2015

2019.02.01.-i megtekintés

Racsmány Mihály (2004): *A munkamemória szerepe a megismerésben*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Radnóti Katalin (2005): Milyen oktatási és értékelési módszereket alkalmaznak a pedagógusok? In.: *Hidak a tantárgyak között*. Szerk: Kerber Zoltán. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 131–167.

Réger Zita (2002): *Utak a nyelvhez. Nyelvi szocializáció - nyelvi hátrány*. Soros Alapítvány és MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest.

Réthy Endréné (2003): *Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul?* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Réthy Endréné (2004): Motivációs eljárások, pedagógiai kirekesztődés. In: Nahalka István és Torgyik Judit (szerk): *Megközelítések. Roma gyerekek nevelésének kérdései*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.

Réthy Endréné és Vámos Ágnes (2006): *Esélyegyenlőtlenség és méltányos pedagógia*. Bölcsész Konzorcium, Budapest.

Richard C. Atkinson – Ernest Hilgard (2005): *Pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest, 2005, 295–300.

Roeders, Paul (1999): Csoportos projektek. In.: *Kooperatív pedagógiai stratégiák az iskolában*. Szerk. Vastagh Zoltán. JPTE, Pécs.

Dr. Roóz József, Dr. Heidrich Balázs, Vállalati gazdaságtan és menedzsment alapjai, http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/0007_c1_1054_1055_1057_vallalatigazdtan_s_corm/4_3_2_a_megerositesi_elmelet_sXqKa1WkFwdFgfb3.html

2018. november 27-i megtekintés

Ruddell, R. B. – Ruddell, M. R. – Singer, H. (eds.) (1994): *Theoretical Models and Processes of Reading*. International Reading Association. Newark. 359–381.

Robert Fisher (2000): Tanítsuk gyerekeinket gondolkodni-játékokkal. Műszaki Könyvkiadó,

Budapest. Sorozatszerkesztő: Falus Katalin és Jakab György. Fordította: Kocsis Anikó. *Új Pedagógiai Szemle* 7.-8. 115-130. p.

Smith, A. (2007): All you need to know about motivation. <http://www.alite.co.uk/readings/motivation/motivation1.htm>

201. 01. 04-i megtekintés

Sólyom Barbara (2017): A középiskolások szüleinek infokommunikációs eszközhasználatával kapcsolatos attitűdjei. In: *Új Pedagógiai Szemle*, **67**. 85-102. p.

Spencer Kagan (2001): *Kooperatív tanulás*. Önkonet Kft, Budapest.

Statisztikai Tükör, 2016. 04. 28. Köponti Statisztikai Hivatal, Budapest, 2016. 04. 28. 2-3. p. <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1617.pdf> 2017. 01. 04-i megtekintés

Sándor Klára (2011) : *Olvasáskutatás*. Eszterházy Károly Főiskola Nyomdája, Eger.

Stanovich, K. E. (1980): *Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency*. Reading Research Quarterly, **16**. 1. 32–71. p.

Steklács János (2005): *Funkcionális analfabétizmus a hipotézisek, tények és számok tükrében*. Akadémiai Kiadó. Budapest.

Steklács János (2006): Olvasási stratégiák, szövegértő olvasás. Az olvasásértés tanítása és fejlesztése a stratégiai olvasásra épülő kísérleti fejlesztőprogramban. *Magiszter*, **4**. 15. sz. 175–186.

Steklács János (2008): A szövegértő olvasás tanítása és fejlesztése a metakognícióra épülő olvasásstratégiai módszerrel: Olvasási stratégiák, stratégiai olvasás. *Tanítás-tanulás*, 6. 1. sz. 28–29.

Steklács János (2009): *Az olvasás kis kézikönyve szülőknek, pedagógusoknak. A funkcionális analfabétizmustól az olvasási stratégiákig*. Okker Kiadó, Budapest.

Steklács János (2013): *Olvasási stratégiák tanítása, tanulása és az olvasásra vonatkozó meggyőződés*. Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, Budapest.

Schüttler Tamás (2001): Releváns tudás a 21. században. *Új Pedagógiai Szemle*. 2001.

<http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/relevans-tudas-a-21-szazadban>

2017. 12. 10-i megtekintés

Steklács János (2009): Az olvasástanításról jövőidőben, feltételes módon. *Könyv és Nevelés*. 11. 3. sz. 13–22.

Sólyom Barbara (2017): A középiskolások szüleinek infokommunikációs eszközhasználatával kapcsolatos attitűdjei. In: *Új Pedagógiai Szemle*, **67**. 85–102. p.

Szabó Ákosné dr. (2006): Inkluzív nevelés – Kooperatív tanulás. Kézikönyv a pedagógusképző intézmények számára. SuliNova Kht., Budapest,.

Szántó Anna (2013): *A hallás utáni szövegértés kisiskolásoknál, néhány szociolingvisztikai tényező tükrében*. Osiris Kiadó, Budapest.

Szebenyiné Csóka Beáta (2007): A szakiskolai és szakképzéshelyzete. *Jegyző és Közigazgatás*, **9. 3. 1-2**.

Szávai Ilona (szerk.) (2009): *Olvasni jó!* Pont, Budapest.

Szávai Ilona (szerk.) (2010): *Az olvasás védelmében*. Pont, Budapest

Szenczi Beáta (2010): Az olvasási motiváció: definíciók és kutatási irányok. *Magyar Pedagógia*, 110. 2. 119–147. http://www.magyarpedagogia.hu/document/Szenczi_MP1102.pdf
201. 01. 04-i megtekintés

Tölgyesi Klára (2006): Az ütközetek fejlesztő ereje. Az együttműködés tanulható? *Új Pedagógiai Szemle*, 2006. **12**. 89-103. p.

Tót Éva (1997): Hátrányos helyzet. In: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): *Pedagógiai Lexikon*. Kereban Könyvkiadó, Budapest. 647.

Tóth Máté (2017): A 3-17 éves korosztály olvasási szokásai egy országos reprezentatív felmérés eredményei.

http://www.fszek.hu/?tPath=/view/&documentview_type=save&documentview_site=6063&d ocumentview_id=24460. 2019. 01. 20-i megtekintés

Tóth Beatrix (2006): A szövegértés fejlesztésének elmélete és gyakorlata. *Magyar Nyelvőr*. 130.4.

<http://www.c3.hu/~nyelvor/period/1304/130406.pdf>)

2018. december 2-i megtekintés

Tóth L. (2001): *Pszichológia a tanításban*. Pedellus Tankönyvkiadó, 155-164.

Tóth Zsolt (2011): Kollaboratív és kooperatív tudásépítés a TeNeGEN projektben –Esettanulmány.

<http://www.tenegen.eu/hu/content/110201/toth-zsolt-kollaborativ-eskooperativ-tudasepitenegen-projektben-esettanulmany>

2019. 02. 20- i megtekintés

Torgyik Judit (2004): Hatékony iskola: együttműködő iskola. *Új Pedagógiai Szemle*, 2004. október

Vályi Gábor (2008): *A személyiséglélektan alapjai*. Új Magyarország Fejlesztési Terv TÁMOP 2.2.1 08/1-2008-0002 „A képzés minőségének és tartalmának fejlesztése” keretében készült. Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet, Budapest.

Varga Aranka (2006): *Kooperatív tanulás a szakképző intézményekben* - Módszertani kiadvány. Budapest, Nemzeti Szakképzési Intézet.

Varga Aranka (2011): Kooperativitás és inklúzió. In.: Arató Ferenc - Dévényi Anna – Mrázik Júlia - Varga Aranka szerk.): *Kooperatív tanulásszervezés a felsőoktatásban*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Pécs.

Varga Ivett Barbara (2012): A tanulási stílus és a memória szerepe a szövegértési kompetenciákban.

http://epa.oszk.hu/00100/00181/00107/EPA00181_varad_2015_02_1460.ht 2018.

december 20-i letöltés

Varga Júlia (2007): *Az OKA első alakuló üléséről.*

www.suliszerviz.com/_data/VFS_03c29ccc099a98810c140e1ec86286dd.doc

2018. 04. 12-i megtekintés

Vastagh Zoltán (1999a): Az iskolai oktatás hatékonyságát növelő kooperatív, kiscsoportos tanulás In.: *Kooperatív pedagógiai stratégiák az iskolában.* JPTE, Pécs,

Vastagh Zoltán (1999b): *Kooperatív pedagógiai stratégiák az iskolában III.*

JPTE Tanárképző Intézet. Pécs.

Vályi Gábor (2008): *A személyiséglélektan alapjai.* Új Magyarország Fejlesztési Terv.

TÁMOP 2.2.1 08/1-2008. Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet, Budapest.

Várnagy Elemér és Várnagy Péter (2000): *A hátrányos helyzet pedagógiája.* Corvinus Kiadó, Budapest.

Walczyk, J. J. (1995): Testing a compensatory-encoding model. *Reading Research Quarterly*, **30**. 396–408. p.

Wigfield, A. és Guthrie, J. T. (1997): Motivation for reading: individual, home, textual, and classroom perspective. *Educational Psychologist*, **32**. 57–135.p.

Wilson, K. M. és Trainin, G. (2007): First-grade students' motivation and achievement for reading, writing and spelling. *Reading Psychology*, **28**. 257 - 282. p.

Viljaranta, J., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M., Aunola, K. és Nurmi, J. E. (2008): Cross – lagged relations between task-motivation and performance in arithmetic and literacy in kindergarten. *Learning and Instruction*, 19. 4. 335-344. p.

Zsolnai József és Kiss Éva (1985): Képességfejlesztő, értékközvetítő program. In: Kereszty Zsuzsa és Hajbács Ilona (szerk.): *Több út-alternativitás az iskolázás első éveiben*. IFA-BTF-MKM, Budapest.

Zsolnai Anikó (1994): *Az értékközvetítő és képességfejlesztő program pedagógiája*. Tárogató Kiadó, Budapest.

A kompetencia alapú oktatás elterjesztése. /HEFOP/2005/3.1.4. Hajdú-Bihar megyei Kereskedelmi és Iparkamara.

<http://lists.ghost.hu/pipermail/palyazatok/2005-July/000293.html>

201. 01. 20-i megtekintés

IX. Jogsabályok:

http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/kozokt_tv_070823.pdf

2019. 01. 03-i megtekintés

<https://net.jogtar.hu/jogsabaly?docid=A1100190.TV>

2019. 01. 03-i megtekintés

<https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=99700031.TV&targetdate=&printTitle=1997.+%C3%A9vi+XXXI.+t%C3%B6rv%C3%A9ny>

2020. 01. 03-i megtekintés

net.jogtar.hu

NAT 2013

Statisztikai Tükör 2015

Statisztikai Tükör 2016

Statisztikai Tükör 2017

X. MELLÉKLETEK

Melléklet 1. KÉRDŐÍV pedagógusoknak

Melléklet 2. A kooperatív tanulás kérdőíve

Melléklet 3. Ú T M U T A T Ó tanároknak a kooperatív tanulás kérdőívének kitöltéséhez

Melléklet 4. A szociális háttér kérdőíve

Melléklet 5. Ú T M U T A T Ó tanároknak a szociális háttér kérdőív kitöltéséhez

Melléklet 6. A szövegértés feladatlap

Melléklet 7. Ú T M U T A T Ó tanároknak a szövegértési feladatlap kitöltéséhez

Melléklet 8. Javítókulcs a szövegértési feladatlaphoz

Melléklet 9. Interjú kérdések

Melléklet 10. Ábrák és táblázatok jegyzéke

1. Melléklet

KÉRDŐÍV

Kedves Kolléga!

A következő kérdőíven eddigi pedagógusi munkájáról, tanítási módszereiről kérdezzük. Kérem, válaszoljon kérdéseimre! Válaszait tudományos kutatásom során szeretném felhasználni.

1. Melyik életkori kategóriába tartozik Ön? Húzza alá a választ!

- a) 20-30 b) 31-40 c) 41-50 d) 51-60 e) 60 felett

2. Hány éve tanít? Húzza alá a választ!

- a) 1-5 b) 6-10 c) 11-20 d) 21-30 e) 30 felett

3. Milyen szintű végzettsége van? Húzza alá a válaszokat!

- a) főiskola b) egyetem c) tudományos fokozat d) pedagógus szakvizsga

4. Hány felsőfokú szakirányú (pedagógus) diplomája van? Írja a vonalra a számát!

a.....

5. Járt-e külföldi továbbképzéseken? Húzza alá a választ!

- a) igen b) nem

6. Milyen szakos tanár? Sorolja fel szakjait!

a).....

b).....

c).....

d).....

e).....

f).....

7. Van-e kooperatív tanulási-tanítási ismerete, gyakorlata? Húzza alá a választ!

- a) igen b) nem

8. Milyen gyakran alkalmazza az alábbi munkaformákat? Karikázza be a választ!

1. soha.....5 nagyon gyakran

frontális osztálymunka	1	2	3	4	5
csoportmunka	1	2	3	4	5
pármunka	1	2	3	4	5
kooperatív munkaforma	1	2	3	4	5

2. Melléklet: A kooperatív tanulás kérdőíve

Kedves Tanuló!

Napjainkban sokat hallunk arról, hogy új módszereket alkalmaznak a tanárok azért, hogy a diákok könnyebben és gyorsabban tudjanak tanulni. Most én is ezzel a kérdéskörrel szeretnék alaposabban megismerkedni.

Az is fontossá vált, hogy a tanulás ne kényszer legyen, hanem jó hangulatban, kellemes légkörben teljenek az órák. Az új módszerek között az egyik érdekes forma a kooperatív tanulás. Kérdőívemben ezzel kapcsolatosan találsz kérdéseket, melyekre választ várok tőled.

Te is hozzájárulhatsz e munka sikeréhez a kérdőív kitöltésével.

Kérlek, hogy olvasd végig figyelmesen a kérdőívet, majd válaszolj a kérdésekre!

A válaszadás önkéntes, tehát Te döntöd el, hogy kitöltöd-e a kérdőívet.

Mivel az adatokat névtelenül kezelem, kérlek, ne írd rá a neved, vagy más azonosító jelet!

Köszönöm, hogy válaszaiddal hozzájárulsz munkám sikeréhez!



1. Nemed? Karikázd be a választ!

1. fiú 2. lány

2. Milyen osztályban tanulsz? Húzd alá a választ!

1. szakiskolai 2. reintegrációs (HÍD)

3. Melyik évfolyamon tanulsz? Karikázd be a választ!

a) 9. évfolyam b) 10. évfolyam

4. Melyik tantárgyat mennyire kedveled? Karikázd be a választ!

	Nagyon nem kedvelem	Nem kedvelem	közömbös vagyok iránta	kedvelem	Nagyon kedvelem
Történelem	1	2	3	4	5
Matematika	1	2	3	4	5
Német nyelv	1	2	3	4	5
Kommunikáció és anyanyelvi ismeretek	1	2	3	4	5
Szakrajz	1	2	3	4	5
Angol nyelv	1	2	3	4	5
Természetismeret	1	2	3	4	5

5. Mennyire szereted a következő típusú tanítási órákat? Karikázd be a választ!

	Nagyon nem kedvelem	Nem kedvelem	közömbös vagyok iránta	kedvelem	Nagyon kedvelem
A tanár egész órán magyaráz	1	2	3	4	5
A tanár magyaráz, s néha kérdez is	1	2	3	4	5
Önállóan dolgoztok egész órán	1	2	3	4	5
Kettesével dolgoztok egész órán	1	2	3	4	5
4-6 -fős csoportokban dolgoztok	1	2	3	4	5

6.Szoktatok-e a következő órákon 4-6 fős csoportokban feladatokat megoldani? Karikázd be a választ!

	soha	ritkán	néha	gyakran	mindig
Történelem	1	2	3	4	5
Matematika	1	2	3	4	5
Német nyelv	1	2	3	4	5
Kommunikáció és anyanyelvi ismeretek	1	2	3	4	5
Szakrajz	1	2	3	4	5
Angol nyelv	1	2	3	4	5
Természetismeret	1	2	3	4	5

6. Általános iskolában dolgoztál-e kiscsoportban? Húzd alá a választ!

1. gyakran 2. néha 3. ritkán 4. soha

7. Középiskolában dolgoztok-e kiscsoportban? Húzd alá a választ!

1. gyakran 2. néha 3. ritkán 4. soha

8. Hány fős csoportokban szeretsz dolgozni? Húzd alá a választ!

a) 2 b) 3-4 c) 5 d) 5-nél több

9. Hogyan történik a csoportok kijelölése? Karikázd be a választ!

	soha	ritkán	néha	gyakran	mindig
Külön csoportban dolgoznak a fiúk és külön a lányok	1	2	3	4	5
Külön csoportban dolgoznak a gyengék és külön a jók	1	2	3	4	5
Csak barátok kerülnek egy – egy csoportba	1	2	3	4	5
Magatok választjátok ki a csoporttagokat	1	2	3	4	5
Mindig mások kerülnek a csoportba	1	2	3	4	5
A tanár jelöli ki a csoporttagokat	1	2	3	4	5

10. Mennyire szereted, ha te döntheted el, ki legyen a csoportodban? Húzd alá a választ!

a) nagyon nem szereted b) nem szereted c) szereted d) nagyon szereted

**11. Mennyire szeretsz egy csoportban dolgozni a következő személyekkel?
Karikázd be a választ!**

	nagyon nem szeretek	nem szeretek	szeretek	legtöbbször szeretek	nagyon szeretek
Csak barátokkal	1	2	3	4	5
Barátokkal és nem barátokkal is	1	2	3	4	5
Aki jelentkezik a csoportodba	1	2	3	4	5
Akiket te választhatsz a csoportba	1	2	3	4	5
Akiket a tanár jelöl ki a csoportba	1	2	3	4	5
Akire nagyon haragszol	1	2	3	4	5
Akik jobb tanulók nálad	1	2	3	4	5
Akik gyengébb tanulók nálad	1	2	3	4	5

12. Hogy érzed, mikor tudsz többet tanulni? Húzd alá a választ!

a) egyedül

b) másik társaddal együtt

c) 4-6 fős csoportban

**13. Mennyire szereted a következő feladatokat csoportmunkával megoldani?
Karikázd be a választ!**

	nagyon nem szeretem	nem szeretem	szeretem	legtöbbször szeretem	nagyon szeretem
Tankönyvi fejezetek földolgozása	1	2	3	4	5
Nyomtatott feladatlap kitöltése	1	2	3	4	5
Számítógépes feladatok megoldása	1	2	3	4	5
Szövegek feldolgozása,	1	2	3	4	5
Logikai feladatok megoldása	1	2	3	4	5
Projektfeladat(Pl.: farsangi kellékek)	1	2	3	4	5

14. Előfordult-e, hogy több órán keresztül, vagy akár több napon át tartó feladatot oldottatok meg csoportban? Karikázd be a választ!

1. gyakran

2. néha3. ritkán

4. soha

15. Mennyire szereted, ha ilyenkor nem tartjátok meg a hagyományos 45 perces órát, hanem folyamatosan dolgoztok? Karikázd be a választ!

- a) nagyon nem szereted b) nem szereted c) szereted d) nagyon szereted

18. Mennyire szereted, ha csoportmunka során felállhattok, mozoghattok? Karikázd be a választ!

- a) nagyon nem szereted b) nem szereted c) szereted d) nagyon szereted

17. Miért szereted a csoportmunkát? Több választ is megjelölhetsz! Karikázd be a választ!

1. segíthetünk egymásnak
2. könnyebb a megoldást együtt megtalálni
3. mindig jó a megoldás, s jó jegyet kapunk
4. többet tudok tanulni
5. gyorsabban megtanulom az anyagot
6. amit így tanulunk, azt később is tudom
7. kevesebbet kell dolgozni, mert szétosztjuk a munkát
8. gyorsabban telik az idő
9. tudunk segíteni egymásnak
10. a tananyagon kívül sok más dolgot is megtanulok
11. egyéb.....

Ú T M U T A T Ó

Ezzel a kérdőívvel a tanulók kooperatív tanulási szokásairól, a kooperatív munkáról kapunk információt.

Az osztály minden tanulója önkéntes alapon kitöltheti a kérdőívet. A kérdőívet írató hívja fel a figyelmet arra, hogy a kitöltés nem kötelező.

A lapra ne írjanak nevet, vagy bármilyen más azonosítót!

A kitöltéséhez 45 percre van szükség.

A tanulók a kérdőív kitöltéséhez **semmilyen segítséget nem kaphatnak!**

Kérem, ügyeljen arra, hogy a tanulók **önállóan dolgozzanak, ne beszélgessenek egymással, hogy a saját maguk megítélte válaszokat adják.**

Kérem, ösztönözzé a tanulókat a kérdőív kitöltésére!

A kitöltött kérdőíveket az eredeti borítékba téve adják vissza!

Segítségét és együttműködését köszönöm!

4. sz. Melléklet: A szociális háttér kérdőíve

Kedves Tanuló!

A segítségedet szeretném kérni a kérdőív kitöltésével kapcsolatban.

Egyetemi tanulmányaim befejezéseként egy dolgozatot készítek, amelyet iskolánk tanulóinak munkájával, tanulási formáival kapcsolatosan írok. Ehhez szükségem lenne a következő kérdések megválaszolására.

Te is hozzájárulhatsz e munka sikeréhez a kérdőív kitöltésével.

Kérlek, hogy olvasd végig figyelmesen a kérdőívet!

A válaszadás önkéntes, tehát Te döntöd el, hogy kitöltöd-e a kérdőívet.

Mivel az adatokat névtelenül kezelem, kérlek, ne írd rá a neved, vagy más azonosító jelet!

Köszönöm, hogy válaszaiddal hozzájárulsz munkám sikeréhez!



1. Nemed? *Karikázd be a választ!* a) fiú b) lány

2. Mikor születted?év

3. Milyen településen laksz? *Karikázd be a választ!*

b) városban

c) faluban

d) tanyán

4. Kollégista vagy? *Karikázd be a választ!*

1. igen

2. nem

5. Együtt élsz-e édesanyáddal? *Karikázd be a választ!*

1. igen

2. nem

6. Együtt élsz-e édesapáddal? *Karikázd be a választ!*

1. igen

2. nem

7. Együtt élsz-e nagyszüleiddel? *Karikázd be a választ!*

1. igen

2. nem

8. Lakószobáitok száma?-----

9. Téged is beleértve, hányan alszotok egy szobában, ahol te is alszol?.....

10. Hányan vagytok testvérek?(önmagad is beleszámítva).....

11. Szoktál-e a testvéreiddel együtt tanulni? *Karikázd be a választ!*

1. igen

2. nem

12. Mennyire szeretsz iskolába járni? *Karikázd be a választ!*

1. egyáltalán nem

2. kicsit

3. közepesen

4. szeretek

5. nagyon szeretek

13. Mi a szüleid legmagasabb iskolai végzettsége? *Karikázd be a válaszokat mindkét oszlopban!*

apa		anya
1	általános iskola	1
2	szakmunkás képző, OKJ bizonyítvány	2
3	érettségi	3
4	érettségi és szakképesítés, technikus vizsga	4
5	főiskola	5
6	egyetem	6

14. Mi az a legmagasabb iskolai végzettség, amit szeretnél elérni? *Karikázz be egyet!*

1	szakiskola, OKJ bizonyítvány
2	érettségi
3	érettségi és szakképesítés (szakma)
4	technikus vizsga
5	főiskola
6	egyetem

15. Mennyire vagy elégedett a mostani iskolai teljesítményeddel? Karikázd be a választ!

1. nagyon elégedetlen vagyok
2. elégedetlen
3. közepesen elégedett
4. elégedett
5. nagyon elégedett

15. Milyen osztályzatod volt az alábbi tárgyakból most félévkor? Írd a vonalra az osztályzatodat!

Természetismeret	.....	Informatika
.....		
Matematika	.....
Szakmai ismeretek	.....
Kommunikáció és anyanyelvi ismeretek		
..... Életvitel	.....
Történelem	.....	Idegen nyelv
.....		

16. Egy átlagos napon mennyi időt töltesz tanórán kívüli tanulással? Karikázd be a választ!

1. naponta fél óránál kevesebbet
2. naponta fél-egy órát
3. naponta 1/2-1 órát
4. naponta 2-3 órát
5. naponta több mint 3 órát

17. Egy átlagos tanítási napon mennyi időt fordítasz TV-nézésre? Karikázd be a választ!

1. nem szoktam tv-t nézni
2. naponta egy óránál kevesebbet
3. naponta egy-két órát
4. naponta 3-4 órát
5. naponta több mint 4 órát

18. Becsüld meg az otthoni könyveitek számát! Karikázd be a választ! 1. nincsenek könyveink

2. 50-nél kevesebb
3. kb. 51-200 db
4. kb. 201-1000 db
5. 1000-nél több

19. Az elmúlt évben hányszor voltál könyvtárban? Karikázd be a választ!

1. nem voltam
2. egyszer voltam
3. kétszer-háromszor voltam
4. rendszeresen járok

20. Az elmúlt évben hányszor voltál színházban? Karikázd be a választ!

1. nem voltam
2. egyszer voltam
3. kétszer-háromszor voltam
4. rendszeresen járok

21. Milyen rendszerességgel olvasod az alábbi kiadványokat? Karikázd be a választ!

	nagyon gyakran 1	néha 2	ritkán 3	soha 4
napilap	1	2	3	4
hetilap, magazin	1	2	3	4
folyóirat	1	2	3	4
szakfolyóirat	1	2	3	4
tankönyvek	1	2	3	4
lexikon	1	2	3	4
szakkönyvek	1	2	3	4

22. Van-e a családnak számítógépe? Karikázd be a választ! 1. van 2. nincs **24. Van-e**

otthon saját számítógéped? Karikázd be a választ! 1. van 2. nincs

25. Egy átlagos napon mennyi időt töltesz a számítógép előtt? Karikázd be a választ!

1. Naponta fél óránál kevesebbet
2. Naponta fél-egy órát
3. Naponta egy-két órát
4. Naponta két-három órát
5. Naponta több mint 3 órát

Ú T M U T A T Ó

Ezzel a kérdőívvel a tanulók szociális háttéréről kapunk információt.

A kérdőív kitöltése nem kötelező, az osztály minden tanulója önkéntes alapon töltheti ki.

A kitöltést felügyelő tanár hívja fel a figyelmet arra, hogy a kitöltés nem kötelező. A lapra ne írjanak nevet, vagy bármilyen más azonosítót! A kitöltéséhez 45 percre van szükség.

A tanulók a kérdőív kitöltéséhez **semmilyen segítséget nem kaphatnak!**

Kérem, ügyeljen arra, hogy a tanulók **önállóan dolgozzanak, ne beszélgessenek egymással, hogy a saját maguk megítélte válaszokat adják.**

Kérem, ösztönözzé a tanulókat a kérdőív kitöltésére!

A kitöltött kérdőíveket az eredeti borítékba téve adják vissza!

Segítségét és együttműködését köszönöm!

6.sz. Melléklet: A szövegértés feladatlap

TANTÁRGY

Anyanyelv és kommunikáció

A tanuló neve:.....

Osztály:.....

A kutya

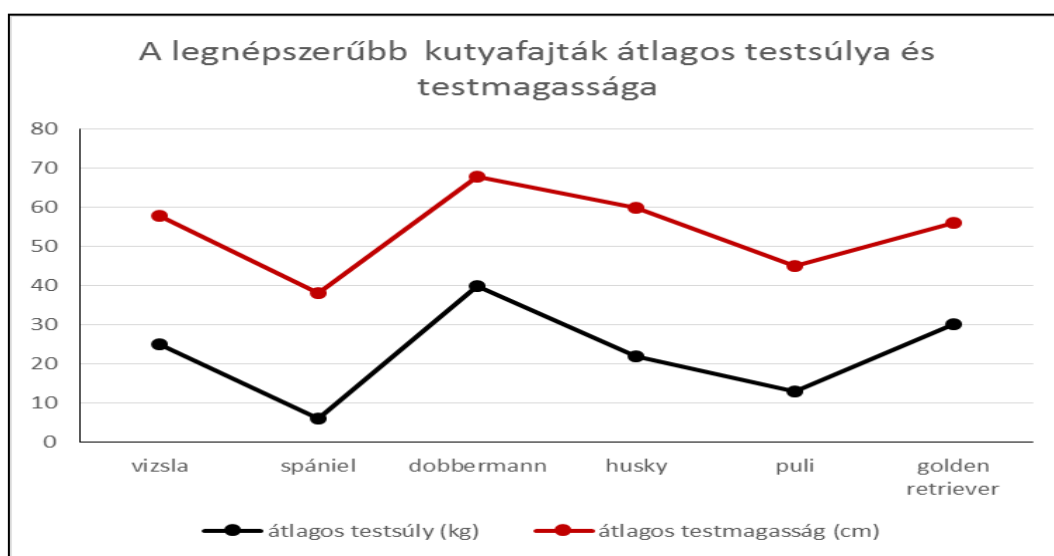
Kiskutyánk született! Hat édes kis apróság! Egy szeles decemberi éjszakán láttak “napvilágot”, ámbar akkor csak a hold világított, az is csak imitt-amott, ahogy kibukkant a nyargaló felhők közül, vagy beszaladt valamelyik széltépett égi vitorla mögé. Ezekből a külső jelekből azonban a kis apró szörgombolyagok mit sem tudtak. Kutya bajuk se volt a kosárban. Figyeltem őket. A legszebbet, egy fekete kutyust. A kiskutya még vak volt, szeme csak néhány nap múlva nyílik látásra. Anyja óvatosan mocorgott, helyezkedett, aztán sóhajtván elengedte magát, mert a kis kölyök szája megtalálta végre a tej forrását, és azonnal rátapadt. Amikor mozdultam, anyja rám nézett, de tekintete most más volt. Valami vad, tekintet parancsolt rám, hogy ne közeledjek. S ez a tekintet figyelmeztetett arra is, ha közelebb megyek, bizony harapni fog, mert ő most ősi, farkasokkal rokon ösztöneinek engedelmeskedő, védelmező anya.

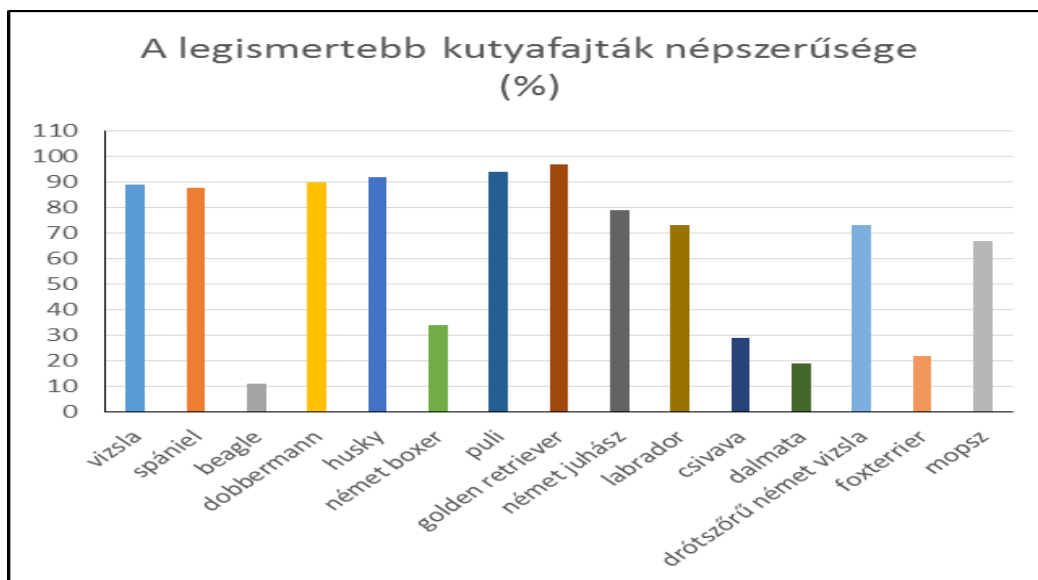
Tudtátok, hogy a ma ismert összes kutyafajta egyetlen közös őstől, a farkastól származik? Házasítása kb. 12000 évvel ezelőtt, a fajták elkülönülése pedig az ókorban. Ekkor már sokféle célból tartottak kutyákat. Használták vadászatra, pásztorkodásra, őrző-védő feladatok ellátására. A kedvtelésből tartott kutyákban más tulajdonságokat erősítettek fel. A középkorban a kutyák száma megnövekedett. Az 1800-as években pedig már minden ma is ismert kutyafajta létezett.

A kutyák eredetileg falkában éltek. Vadászattal szerezték meg a táplálékukat, néha az elhullott állatokat is megették. Érzékszerveik ennek megfelelően alakultak ki. A kutya hallása, szaglása és látása kiváló, az ízlése viszont kevésbé kifinomult. Bonyolult feladatokat is könnyen megtanul. Szemei kissé oldalt ülnek, látótere nagyobb, mint az emberé. A kutya 240⁰-os szögben, míg az ember 180⁰-os szögben lát. A kutyák jó megfigyelők, akár 800 méter távolságra lévő mozgó tárgyat is érzékelnek, de közelre korántsem látnak olyan jól. Szemükben fényérzékeny pácika-cellák találhatók, ezekkel négyszer jobban lát az embernél. Elsősorban fekete-fehérben látnak, s csak a kék, a sárga és a piros néhány árnyalatát érzékelik. Orruk a legfőbb érzékszervük. Szaglásukat az orrukban lévő szaglóidegeknek és a szájpadrásukon

található Jacobson-féle szervnek köszönhetik. Ezek száma a 220 milliót is elérheti, míg az embernek csak 5 millió van. Orruk nedves, mert így több szagot képesek megkülönböztetni. Tévedés azt hinni, hogy életükben hét fejlődési szakasz van, a biológusok megállapították, hogy hat fejlődési szakasz különíthető el. Az újszülött időszak életük első 20 napja. Ezt követi a szopós időszak, amely 60 napos korukban zárul le. A serdülőkor szakasza követi, mely a kutya hat hónapos koráig tart. Ezután lép a nemi érés korszakába, ez egy éves kora végén fejeződik be. A kifejlett kor szakasza követi, mely körülbelül 9 éves korában zárul le. A kutya ezután az öregkor szakaszában él.

Az ember szereti a kutyát. A spániel a lakásokban is jól tartható. Kimondottan játékos, barátságos, intelligens kutyafajta, bár kissé önfejű is. A korábban vadászkutyaként alkalmazott vizsla is sokak kedvence. A kiváló, tanulékony vadászeb, a zsákmányt kitartóan keresi, nagy mozgásigénnyel bír. Jó vakvezető kutyaként tartjuk számon. Legtöbbször őrző-védő kutyaként ismerik és tartják a huskyt. Kevésbé barátságos, de igen éber, s nagy munkabírási képességű négylábú társunk. Gyermekes családok szívesen választják a golden retrievert, hiszen ez a kutyafajta okos és barátságos, igazi családi kutya. Gyermekszerető, ráadásul könnyen kezelhető állat. Az okos kutyák közé tartozik a puli is. A kistermetű terelő kutya kiváló házőrző. Tartásánál figyelembe kell venni, hogy nagy a mozgásigénye. A félénkebb családok gyakran tartanak dobermannokat a háznál. Ez az erős, bátor, mozgékony és harcias állat, sokak szemében a biztonságot is jelképezi. Népszerű kutyáink testsúlyát és testmagasságát szemlélteti az első grafikon, a másodikon a kutyák népszerűségét láthatjuk. A leírtak és a grafikon adatai alapján mindenki eldöntheti, melyik kutyafajtát választaná legszívesebben.





TANTÁRGY

Anyanyelv és kommunikáció

1.	1. A szöveg alapján válaszolj a következő kérdésekre!	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="width: 20px;">a</td><td style="width: 20px;"></td></tr> <tr><td>b</td><td></td></tr> <tr><td>c</td><td></td></tr> <tr><td>d</td><td></td></tr> <tr><td>e</td><td></td></tr> <tr><td>f</td><td></td></tr> </table>	a		b		c		d		e		f			
a																
b																
c																
d																
e																
f																
	a. Mikor kezdődött a kutya ősenek házasítása? b. Mikor kezdődött a kutyaajták elkülönülése? c. Mióta léteznek a ma is ismert kutyaajták? d. Hány fejlődési szakasza van a kutya életének? e. A fentiekből hány kutya nevezhető barátságosnak? f. Melyik kutya segíti a látássérült embereket?															
	2. Egészítsd ki a szöveget! A kutyák eredetileg a), éltek. b) szerezték meg a táplálékukat, de néha a(z) c) is megették. d), e) , f) kiváló, g) viszont kevésbé kifinomult.	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="width: 20px;">a</td><td style="width: 20px;"></td></tr> <tr><td>b</td><td></td></tr> <tr><td>c</td><td></td></tr> <tr><td>d</td><td></td></tr> <tr><td>e</td><td></td></tr> <tr><td>f</td><td></td></tr> <tr><td>g</td><td></td></tr> </table>	a		b		c		d		e		f		g	
a																
b																
c																
d																
e																
f																
g																
3.	3. Írd az időpontok után a megfelelő fejlődési korszak megnevezését! a. 1 hónapos kor b. 5 hónapos kor	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="width: 20px;">a</td><td style="width: 20px;"></td></tr> <tr><td>b</td><td></td></tr> </table>	a		b											
a																
b																
4.	4. Adj az adott bekezdés témáját jól kifejező, legalább három szóból álló címet a szöveg alábbi részleteinek! A névelő is szónak számít! 2. bekezdés:..... 3. bekezdés	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="width: 20px;">a</td><td style="width: 20px;"></td></tr> <tr><td>b</td><td></td></tr> </table>	a		b											
a																
b																
5.	5. Írj I betűt az IGAZ, és H betűt a HAMIS állítások elé!Használd a grafikonokat is! a)..... A kutyák hallása, szaglása, ízlése kiváló. b)..... A golden retriever nyugodt marad akkor is, ha gyerekek szaladgálnak körülötte. c)..... A legnagyobb testsúlyú kutya a golden retriever. d)..... A husky önfejű kutya. e)..... A legnépszerűbb kutyaajták közül 20kg alatti három kutya átlagos testsúlya. f).... A dobermann és a spániel átlagos testsúlya azonos.	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="width: 20px;">a</td><td style="width: 20px;"></td></tr> <tr><td>b</td><td></td></tr> <tr><td>c</td><td></td></tr> <tr><td>d</td><td></td></tr> <tr><td>e</td><td></td></tr> <tr><td>f</td><td></td></tr> </table>	a		b		c		d		e		f			
a																
b																
c																
d																
e																
f																

6. Alkoss a szöveg alapján három, egész mondatban megfogalmazott, egymástól lényegében különböző érvet, amely alátámasztja az alábbi tételmondatot!
- Az ember és a kutya látása különbözik.**
- a).....
b).....
c).....
7. Magyarázd meg a szólás jelentését!
- Kutya baja sines.**
a).....
8. Tarthatott-e egy család 1850-ben spánielt? Válaszod indokold legalább két érvel!
-
.....
9. A szöveg ismerete alapján egészítsd ki a táblázat hiányzó adatait!
- | Kutyafajta | A kifejlett állat | |
|-------------------------|-------------------|---------------|
| | súlya | testmagassága |
| <i>spániel</i> | 6 kg | a)..... |
| <i>vizsla</i> | b)..... | 58 cm |
| c)..... | 13 kg | d)..... |
| <i>dobermann</i> | 40 kg | 68 cm |
| e)..... | 22 kg | 60 cm |
| <i>golden retriever</i> | 30 kg | 56 cm |
10. Fejezd be a mondatot!
- A kutyák ízlése kevésbé kifinomult, mert.....
.....
A kutyák ízlése kevésbé kifinomult annak ellenére, hogy
.....
11. Javítsd ki a szöveg hibáit és írd le értelmes szöveggé alakítva!
- Lesz ha kutya neked, gondoskodás mindig róla! Közzé az emberek szájkosár vinni csak, harapni nehogy meg ember. Gondoskodás hálálni neked meg a kutya fogja.
-
.....
.....
12. Ajánlanád-e barátod családjának, hogy válasszanak kölyökkutyaként golden retrievert? Összefüggő szövegben legalább négy érvel indokold meg álláspontodat!
-
.....
.....
.....

Ú T M U T A T Ó

Ezzel a feladatlappal a tanulók szövegértési ismereteiről kapunk információt. A feladatlap lehetővé teszi annak felmérését is, milyen hiányosságaik vannak ezen a téren, s hol szorulnak fejlesztésre iskolánk diákjai.

Az osztály minden tanulója kitölti a tesztlapot.

Kérem, ügyeljenek arra, hogy a tanuló melletti hely üresen maradjon, egy padban csak egy tanuló üljön.

A tesztet írató tanárkolléga hívja fel a figyelmet arra, hogy **töltsék ki a fejlécet: név, osztály.**

A feladatlap kitöltéséhez 90 percre van szükség. A tanulók egyszerre kezdjék meg a munkát, és 90 perc eltelte után minden tanuló adja be a kitöltött feladatlapot még akkor is, ha nem fejezte be a munkát. A tanulók a feladatlap megoldásához **semmilyen segítséget nem kaphatnak!** Kérem, **fordítsanak különös figyelmet a 90 perces időtartam betartására!**

Kérem, ügyeljenek arra, hogy a tanulók **önállóan dolgozzanak, ne használjanak segédeszközöket!**

Kérem a tesztet írató kollégát, ösztönözze a tanulókat a tesztlap kitöltésére!

A kitöltött tesztlapokat az eredeti borítékba téve küldjék vissza!

Segítségét és együttműködését minden kollégának köszönöm!

8 sz. Melléklet: Javítókulcs a szövegértési feladatlaphoz

Javítókulcs

1. feladat

- a) 12000 évvel ezelőtt
- b) az ókorban
- c) 1800-as évek óta
- d) öt
- e) 3
- f) vizsla

Minden helyes megoldás 1 pontot ér.

Minden helytelen válasz vagy üresen hagyott megoldás 0 pont.

2. feladat

- a) falkában
- b) vadászattal
- c) elhullott állatokat
- d) hallása
- e) szaglása
- f) látása
- g) ízlése

Minden helyes válasz 1 pontot ér.

A *d* – *e* – *f* válaszok sorrendje felcserélhető.

Az üresen hagyott helyekre, a helytelen megoldásokra 0 pontot kell adni.

3. feladat

- a) szopós időszak
- b) serdülő kor

Minden helyes válasz 1 pontot ér.

Az üresen hagyott helyekre, a helytelen megoldásokra 0 pontot kell adni.

4. feladat

- a) A kutyatartás célja
- b) A kutyák tulajdonságai Minden helyes válasz 1 pontot ér.

Minden ehhez hasonló, ezekkel releváns megoldás elfogadható.

Az üresen hagyott helyekre, a helytelen megoldásokra 0 pontot kell adni.

5. feladat

- a) H
- b) I
- c) H
- d) H
- e) H
- f) H

Minden helyes válasz 1 pontot ér.

Az üresen hagyott helyekre, a helytelen megoldásokra 0 pontot kell adni.

6. feladat

- a) Akár 800 méter távolságban is észreveszik a mozgó tárgyat.
- b) Leginkább fekete-fehérben látnak, csak kevés színt érzékelnek.
- c) A szemükben lévő fényérzékeny pálcsika-cellák segítségével négyszer jobban látnak az embernél.

Minden helyes válasz 1 pontot ér.

Az üresen hagyott helyekre, a helytelen megoldásokra 0 pontot kell adni. Minden tartalmilag helyes válasz elfogadható. A válaszok sorrendje felcserélhető.

7. feladat

- a) Nincs semmi komoly baja.

A helyes válasz 1 pontot ér.

Minden tartalmilag helyes válasz elfogadható.

Az üresen hagyott helyre, a helytelen megoldásra 0 pontot kell adni.

8. feladat

- a) Igen, mert már az 1800-as évek végén minden ma ismert kutya faj létezett.
- b) Már a középkorban is tartottak kedvtelésből kutyákat.

Minden helyes válasz 1 pontot ér.

Minden tartalmilag helyes válasz elfogadható.

Az üresen hagyott helyre, a helytelen válasza nem adható

A pont. válaszok sorrendje felcserélhető.

9. feladat

- a) 38 cm
- b) 25 kg
- c) puli
- d) 45 cm
- e) husky

Minden helyes válasz 1 pontot ér.

Az üresen hagyott helyekre, a helytelen megoldásokra 0 pontot kell adni.

10. feladat

- a) Régen, ha éhesek voltak, az elhullott állatok tetemeit is megették.
- b) Ma már nem esznek elhullott állati tetemet. Minden helyes válasz 1

pontot ér.

Az üresen hagyott helyekre, a helytelen megoldásokra 0 pontot kell adni. Minden tartalmilag helyes válasz elfogadható.

11. feladat

- a-c) Ha lesz neked egy kutyád, mindig gondoskodj róla! Az emberek közzé csak szájkosárral vidd, nehogy megharapjon egy embert! Gondoskodásodat a kutya meg fogja neked hálálni.

Minden helyes válasz 1 pontot ér.

Minden ezzel releváns megoldás elfogadható.

feladat Az üresen hagyott helyekre, a helytelen megoldásokra 0 pontot kell adni.

12.

- a-d) Vegyenek bátran ilyen kutyát, hiszen a retriever nagyon okos kutya. Szereti a gyerekeket, és nagyon barátságos is. Igazi családi kutyának tartjuk. A családos emberek azért is kedvelik, mert könnyen kezelhető, még a gyerekeknek is szót fogad.

Minden helyes válasz 1 pontot ér.

Minden ezzel releváns megoldás elfogadható.

Az üresen hagyott helyekre, a helytelen megoldásokra 0 pontot kell adni. Csak az egymástól lényegében különböző érvek fogadhatók el.

Általános, minden feladatra egységesen vonatkozó javítási utasítás:

Amennyiben a válaszadó a kért válaszmennyiségnél több lehetséges megoldást is adott, csak az első megoldástól kezdődően sorrendben egymás után következő, a feladatban meghatározott számú megoldás vehető figyelembe. A többi megoldásért, ha jó, akkor sem adható pont.

INTERJÚ KÉRDÉSEK

1. Bevezetés, ráhangolódás a beszélgetésre

Az interjú megkezdésekor bevezető kérdéseket tettem fel, hogy oldjam a feszültséget. Ezek a kiválasztott tanulók, akik pontosan tudták, miért is választottam ki őket, bizony izgultak. Mint a diákok általában, feszengve ültek előttem, ezért láttam célszerűnek oldani a légkört. A bevezető kérdések ezt a célt szolgálták. Elsősorban az otthoni tevékenységükről kérdeztem őket. Ebbe belefeledkezve tértünk át az interjú fő kérdéseire.

- 1. Mikor érsz haza hétköznapi?*
- 2. Szabadidődbben mit csinálsz a legszívesebben?*
- 3. Mit nézel meg a számítógépen?*
- 4. Mennyi ideig játszol rajta?*

2. Az osztályközösséggel kapcsolatos kérdések

A gyerekek személyes véleményét szerettem volna hallani a kialakult osztályközösségről. Olyan véleményeket, melyeket a kérdőívben nem mondtak el, nem tudtam megkérdezni. Szerettem volna tudni, ők hogyan látják, megváltozott-e, s hogyan az eltelt időszak alatt a osztályközösség. Erre vonatkozóan tettem fel a következő kérdéseket.

- 5. Hogy érzed magad az osztályban?*
- 6. Szeretsz ide járni? Értékelnétek ezt ötfokú skálán?*
- 7. A kezdeti időszakhoz képest változott-e a véleményed az iskolába járásról?*

3. Vélemények más osztályokkal kapcsolatosan

A többi osztállyal kapcsolatban kialakult véleményükről faggattam őket a következő kérdésekben. Fontosnak tartottam tudni, megváltozott-e, s milyen mértékben az egymásról alkotott véleményük, hiszen ezeket konkrétan nem kérdeztem meg a kérdőívekben. Mégis úgy ítéltam meg, hasznos információkat adhatnak a diákok.

- 8. Mit gondolsz a többi osztálytársadról?*

9. *Mit gondolsz a többi kilencedik osztályról?*

10. *Mit gondolsz a többi tizedikesről?*

4. Tanulással kapcsolatos kérdések

A iskolai tanulással, az otthoni tanulással kapcsolatosan tettem föl kérdéseket a következő részben. Úgy vélem, ezek az ismeretek is hasznos információval szolgálnak.

11. *Iskola után szoktatok-e találkozni egymással valamilyen esemény kapcsán?*

12. *Szoktatok segíteni egymásnak a tanulásban?*

13. *Hogy érzed magad az iskolában? Mesélj róla!*

5. A jövőre irányuló kérdés

Az utolsó kérdés jövőbe mutató tartalma segíthet a tanulók elképzeléseinek felderítésében. Ez az esszé jellegű kérdés ad lehetőséget arra, hogy rejtetten ugyan, de kiderüljön, milyen pozitív és negatív visszajelzéseik vannak a gyerekeknek a tanulásról, az iskoláról, az ott folyó munkáról, s persze magáról a kooperatív tanulásról.

14. *Milyennek képzeled el azt a tanítási órát, amin legszívesebben részt vennél?*

ÁBRAJEGYZÉK

1. ábra: Intézményi megnevezések a középfokú oktatásban 2016 szeptembere előtt és után
2. ábra: A középfokú oktatás szerkezetének változása a nappali rendszerű képzésben 1980-2015
3. ábra: Az olvasásképeség szerveződése Nagy, 2004
4. ábra: Az emlékezet működésének szakaszai.
5. ábra: A rövidtávú memória modellje
6. ábra: A hosszútávú memória modellje
7. ábra: Az olvasottak megértésének modellje
8. ábra: A kezdő és a gyakorlott olvasók olvasástechnikájának összehasonlítása
9. ábra: A kísérleti és a kontrollcsoport mintaelemszámának megoszlása
10. ábra: A kísérletben részt vett tanulók nemek szerinti megoszlása
11. ábra: A szövegértési teszten elért teljesítmény a kísérlet ideje alatt
12. ábra: A szórás kiszámításának képlete
13. ábra: A variancia-hányadosok vizsgálata
14. ábra: Az F-eloszlás táblázati értékének és számított értékének az összevetése 1.
15. ábra: Az F-eloszlás táblázati értékének és számított értékének az összevetése 2.
16. ábra: A kétmintás t-próba kiszámításának képlete 1.
17. ábra: A t-eloszlás értéke
18. ábra: A kétmintás t-próba kiszámításának képlete 2.

19. ábra: A kétmintás t-próba kiszámításának képlete számadatokkal
20. ábra: A kétmintás t-próba összehasonlításának képlete
21. ábra: A kétmintás t-próba összehasonlításának képlete számadatokkal
22. ábra: Az F-eloszlás értékének számítása
23. ábra: Az F-eloszlás értékének összehasonlítása
24. ábra: A kétmintás t-próba értékének számítása
25. ábra: A szórás kiszámításának képlete
26. ábra: A szövegértés teszt eredményeinek összehasonlítása
27. ábra: A variancia hányadosok vizsgálata
28. ábra: A szabadságfokok vizsgálata
29. ábra: A számított értékek képlete
30. ábra: A minták eredményei közötti különbségek meghatározását bemutató t-próba képlete és számadatai
31. ábra: A t-eloszlás táblázat 95%-os valószínűségi szintjének és a szabadságfoknak a képletei
32. ábra: Az F-próba számadatai
33. ábra: Az F-eloszlás számításának menete
34. ábra: A páros t-próba képlete és számadatai 1.
35. ábra: A páros t-próba képlete és számadatai 2.
36. ábra: A kétmintás t-próba számított és a táblázatbéli értékeinek összevetése
37. ábra: Az F-eloszlás táblázat adatai
38. ábra: A szövegértési ismeretek fejlődése a kísérleti időszak alatt

39. ábra: A könnyű szövegértési feladatok átlagának összehasonlítása előméréskor és utóméréskor
40. A közepesen nehéz szövegértési feladatok átlagának összehasonlítása előméréskor és utóméréskor
41. A nehéz szövegértési feladatok átlagának összehasonlítása előméréskor és utóméréskor
42. ábra: A kísérleti és a kontrollesoport tantárgyi attitűdjeinek átlaga

TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE

1. táblázat: A hagyományos csoportmunka és a kooperatív tanulás. Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1994).
2. táblázat: Az olvasás kognitív összetevői
3. táblázat: A vizsgálati elrendezés
4. táblázat: Az iskolai osztályok tagozat szerinti eloszlása a kutatás évében
5. táblázat: A szaktanárok végzettség szerinti megoszlása
6. táblázat: A kontrollcsoportos kísérlet résztvevőinek megoszlása
7. táblázat: A teszt reliabilitásának bemutatása
8. táblázat: Az előmérés és az utómérés szóráseredményei
9. táblázat: Az F-eloszlás táblázat adatai
10. táblázat: Részlet a t-eloszlás értékeiből
11. táblázat: Az előmérés és az utómérés szórásainak összehasonlító táblázata
12. táblázat: Az előmérés és az utómérés szórásainak összehasonlító táblázata
13. táblázat: A szövegértési képességek fejlődése a kontrollcsoportos kísérlet ideje alatt
14. táblázat: Az előmérés és az utómérés korrelációjának táblázata
15. ábra: A változók közötti korreláció
16. táblázat: Az átlagok és a szórások összefoglaló táblázata
17. táblázat: Az F-eloszlás táblázata
18. táblázat: Az előmérés és az utómérés átlagainak és szórásainak táblázata
19. táblázat: Az F-eloszlás táblázata

20. táblázat: A t-eloszlás valószínűségi szintjének táblázata
21. táblázat: A vizsgált minta nemek szerinti megoszlása
22. táblázat: A szövegértési feladatlap átlagainak alakulása
23. táblázat: A hátrányos helyzetű és a nem hátrányos helyzetű tanulók teljesítményének alakulása a kísérlet hatására
24. táblázat: A korreláció kísérlet hatására a hátrányos és halmozottan hátrányos, valamint a nem hátrányos helyzetű tanulóknál
25. táblázat: Az 1. feladat megoldásának átlagai a kísérleti és a kontrollcsoport feladatlapja alapján
26. táblázat: Az 2. feladat megoldásának átlagai a kísérleti és a kontrollcsoport feladatlapja alapján
27. táblázat: A 3. feladat megoldásának átlagai a kísérleti és a kontrollcsoport feladatlapja alapján
28. táblázat: A 4. feladat megoldásának átlagai a kísérleti és a kontrollcsoport feladatlapja alapján
29. táblázat: A 5. feladat megoldásának átlagai a kísérleti és a kontrollcsoport feladatlapja alapján
30. táblázat: A 6. feladat megoldásának átlagai a kísérleti és a kontrollcsoport feladatlapja alapján
31. táblázat: A 7. feladat megoldásának átlagai a kísérleti és a kontrollcsoport feladatlapja alapján
32. táblázat: A 8. feladat megoldásának átlagai a kísérleti és a kontrollcsoport feladatlapja alapján
33. táblázat: A 9. feladat megoldásának átlagai a kísérleti és a kontrollcsoport feladatlapja alapján
34. táblázat: A 10. feladat megoldásának átlagai a kísérleti és a kontrollcsoport feladatlapja alapján
35. táblázat: A 11. feladat megoldásának átlagai a kísérleti és a kontrollcsoport feladatlapja alapján
36. táblázat: A 12. feladat megoldásának átlagai a kísérleti és a kontrollcsoport feladatlapja alapján

37. táblázat: Tantárgyi attitűdök eredményei a kísérleti és a kontrollcsoportnál a kísérleti év befejezése után
38. táblázat: A tantárgyi attitűdök változása csoportmunka hatására: a tantárgyi attitűd és a tantárgy óráján alkalmazott csoportmunka gyakoriságának korrelációi
39. táblázat: Korrelációs összefüggések

KÖSZÖNETNYÍLVÁNÍTÁS

Köszönetemet fejezem ki a dolgozatírásomhoz nyújtott segítségéért, témavezető tanáromnak dr. Túriné dr. Raátz Judit tanárnőnek, akinek segítő támogatása nélkül ez a munka nem valósulhatott volna meg.

Köszönettel tartozom az Eötvös Lóránt Tudományegyetem Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékének, az ott dolgozó tanároknak, akik kutatásaim során, valamint tanulmányaiban segítettek dolgozatom megírását..

Köszönetemet fejezem ki továbbá családomnak, akik mellettem álltak és támogattak a dolgozat készítése idején.